

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA REPRÉSENTATION DE L'AGENTIVITÉ DES ENFANTS À L'INTÉRIEUR DE
LA RELATION ÉDUCATIVE PARENT-ENFANT: UNE ANALYSE DU
DISCOURS DES GUIDES PARENTAUX PUBLIÉS AU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR
ELIANE AUDET

MARS 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.03-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Maxime, sans qui ce mémoire n'aurait pas pu exister; c'est à notre première *date* qu'il m'introduit à Alice Miller. Suite à cette lecture et plusieurs discussions avec lui, après des plis et des replis, ma vision des enfants se transforme et je décide d'en faire mon sujet de mémoire. Durant tout le processus, Maxime m'a accompagné, nos discussions et ces commentaires critiques ont nourri ma réflexion jusqu'à la toute fin, et continueront encore... Je le remercie également pour sa patience, son humour et son soutien quotidien.

Je veux également remercier ma direction Chiara Piazzesi pour son soutien dans ce projet, de sa patience et de ces commentaires. J'ai eu la liberté de pousser mes idées et la structure afin de les réaliser et de les transmettre à travers ce mémoire.

Je tiens à remercier chaleureusement mes amies qui m'ont appuyé tout au long du processus. Annabel, pour son aide à la rédaction, et de son soutien tout au long de ce mémoire. Vero et Pauline pour leur patience, leur expérience, leurs bons mots et leur compréhension.

Je remercie également les deux êtres qui ont permis de rendre cette expérience plus humaine et douce : Mirage, avec sa beauté sans pareille, et Mlle Socrate, qui m'a accompagnée (et un peu nui) chaque jour dans cette aventure.

DÉDICACE

*À Maéva, Fred, Catherine et Sarah,
à ces quatre fabuleuses personnes qui m'honorent à chaque fois
qu'ils m'invitent dans leurs jeux d'enfants.*

Table des matières

RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
CADRE THÉORIQUE.....	11
1.1 Problématique de recherche.....	12
1.1.1 La sociologie de l'enfance : les postulats de base.....	12
1.1.2 La participation des enfants.....	14
1.2 L'agentivité.....	16
1.2.1 Préambule.....	16
1.2.2 Définition.....	18
1.3 La relation parent-enfant.....	22
1.3.1 La relation parent-enfant.....	22
1.3.2 L'ordre générationnel.....	24
1.3.3 La sociologie de l'âge.....	25
1.3.4 « Adultism ».....	27
1.4 Représentation des enfants sous-jacente à l'« adultism ».....	30
CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE.....	33
2.1.1 Univers d'analyse.....	34
2.1.2 Corpus d'étude.....	35
2.1.3 Échantillon.....	36
2.2 L'analyse du discours : l'approche argumentative et l'approche énonciative. .	40
2.2.1 L'analyse du discours.....	40
2.2.2 L'analyse argumentative.....	41
2.2.3 L'approche énonciative.....	44

2.2.4 La représentation.....	45
2.3 Grille de lecture.....	47
2.4 Limites.....	49
CHAPITRE III	
LA DISCIPLINE POUR LE BIEN DES ENFANTS.....	50
3.1 La discipline pour la protection et le bien-être des enfants.....	51
3.1.1 Protéger les enfants du danger.....	52
3.1.2 Protéger les enfants pour leur santé.....	53
3.1.3 « C'est pour ton bien ».....	58
3.1.4 La discipline pour faire grandir les enfants.....	60
3.1.5 Protection vs participation.....	64
3.2 La discipline pour socialiser les enfants.....	64
3.2.1 La socialisation commence à la maison.....	68
3.3 Quelles compétences enfantines ?.....	69
3.4 L'enfance comme une transition.....	72
3.4.1 Enfants en devenir.....	73
3.4.2 Développer l'autonomie des enfants.....	74
CHAPITRE IV	
LA RELATION DE POUVOIR À L'INTÉRIEUR DE LA RELATION	
ÉDUCATIVE PARENT-ENFANT DANS LES GP.....	77
4.1 L'autonomie des enfants : une compétence à contrôler.....	78
4.2 Le contrôle parental des enfants.....	81
4.2.1 Le contrôle corporel.....	81
4.2.2 Contrôle émotionnel.....	84
4.3 L'autorité parentale bienveillante.....	89
4.3.1 La recherche de domination par les enfants.....	90
4.3.2 Le parent doit dominer l'enfant.....	93
4.3.3 L'autorité parentale.....	94
4.4 La résistance des enfants.....	97

CHAPITRE V	
ENTRE EFFICACITÉ ET ABUS TEXTUEL.....	99
5.1.1 La participation limitée des enfants.....	100
5.1.2 La négociation.....	102
5.2 L'argumentation par l'efficacité.....	103
5.3 L'abus textuel et les violences dans les GP.....	106
5.3.1 La punition corporelle.....	106
5.3.2 La violence verbale et la violence psychologique.....	111
CONCLUSION.....	115
ANNEXE A.....	120
BIBLIOGRAPHIE.....	122

RÉSUMÉ

La sociologie de l'enfance déplore la position sociale des enfants, en affirmant que ceux-ci sont un groupe minoritaire. Néanmoins, dans les discours populaires sur l'enfance, leur statut social est rarement considéré comme problématique, à l'exception de deux images populaires : l'enfant-victime et l'enfant-roi. Ce mémoire s'intéresse aux représentations de l'agentivité des enfants à l'intérieur de la relation éducative parent-enfant dans les guides parentaux (GP) publiés au Québec afin de comprendre la position sociale des enfants. La sociologie de l'enfance présente les enfants comme des acteurs sociaux, mais dépourvus de pouvoir pour affecter leur propre vie. Les enfants sont vus comme inférieurs dans la structure sociale de l'âge, et les adultes ont un pouvoir sur eux. Deux questions de recherche ont encadré ce mémoire. Comment les différentes représentations de l'agentivité des enfants sont-elles construites à l'intérieur des GP publiés au Québec ? Comment les différentes représentations de l'agentivité permettent-elles de justifier des pratiques parentales particulières à l'intérieur des GP ? Le premier objectif de recherche est d'identifier les représentations de l'agentivité des enfants présentes dans les GP. Le deuxième objectif est de comprendre les rôles discursifs de ces représentations pour légitimer les pratiques parentales mobilisées à l'intérieur des GP. Notre démarche s'insère dans une approche qualitative de l'analyse du discours, plus précisément une approche argumentative et énonciative. Dans notre analyse, nous avons identifié des représentations négatives de l'agentivité des enfants pour légitimer des pratiques parentales de contrôle. Nous avons également relevé une rhétorique de la discipline pour le bien des enfants afin de justifier la discipline. En conclusion, nous avons mis en lumière que la relation de pouvoir dans la relation parent-enfant est légitimée à l'intérieur des GP par les représentations des enfants comme des êtres passifs et il semble ainsi pertinent de parler d'« adultism » afin de décrire la position sociale des enfants dans la société.

MOTS-CLÉS : agentivité, adultism, discours, enfants, famille, représentations

INTRODUCTION

La reconnaissance du statut de personne des enfants est un long processus qui n'est toujours pas terminé, mais qui a connu plusieurs changements depuis le début du XXe siècle. Par exemple, c'est au XXe siècle que la reconnaissance de la violence envers les enfants s'intensifie et que l'opinion publique devient moins tolérante envers celle-ci. Toutefois, la violence envers les enfants est tolérée lorsqu'elle a pour but d'éduquer les enfants. Encore de nos jours, la fessée est tolérée dans plusieurs pays, dont le Canada. Quelques auteurs (Miller, 1984, Maurel, 2012) se sont intéressés à ce phénomène de violence dans le contexte de l'éducation des enfants. Selon Miller (1984), il existe un dispositif d'arguments pour montrer la valeur et la nécessité des coups pour le bien de l'enfant tandis que cela n'est pas nécessaire pour le développement des enfants et peut même leur nuire. Pour Miller, ce dispositif d'arguments est basé sur une représentation négative des enfants qui sont vus comme capricieux et mauvais. Reprenant la théorie de Miller, Maurel (2012) parle de violence éducative pour caractériser certaines pratiques parentales qui peuvent être couramment utilisées, comme la punition corporelle, la punition, le chantage, le dénigrement, etc. La violence éducative est constituée de violences punitives, utilisées par les parents en cas de conflit avec l'enfant. Parler de la violence éducative est important puisque les violences vécues chez les enfants sont souvent liées au contexte éducatif (Directeurs de la protection de la jeunesse/Directeurs provinciaux, 2011), et que celles-ci sont encore très présentes dans la vie des enfants québécois. En effet, c'est 80 % des enfants québécois qui ont vécu un épisode d'agression psychologique en 2012, dont 49 % ont vécu au moins trois épisodes et plus. C'est 35 % des enfants québécois qui ont vécu un

épisode de violence physique mineure (tape sur les fesses, le bras ou la jambe), dont 11 % de manière répétée (Clément, 2013).

Le XXe siècle marque également un changement dans la reconnaissance du statut de personne des enfants. En 1924, la *Déclaration de Genève sur les droits de l'Enfant* attribue des droits en tant qu'objet de droit aux enfants. Le but de cette déclaration est de protéger les enfants, puisqu'ils sont vus comme une classe spéciale et séparée ayant besoin de la protection de l'État (Covell et Howe, 2001). Ce n'est qu'en 1989 avec la *Convention Relative des Droits des Enfants* (CRDE) qu'on accorde aux enfants un statut de sujet de droit et qu'on lui accorde des droits de participation. Cette convention marque, du moins sur un plan symbolique, une nouvelle façon de voir les enfants : au lieu de voir les enfants comme une propriété parentale, les enfants sont considérés comme des personnes avec des droits (Howe et Covell, 2010).

Au Québec, c'est en 1944 que la première loi de protection de l'enfance a vu le jour, bien qu'elle n'a jamais été mise en œuvre. Toutefois, la loi de 1944 préfigure la *Loi sur la protection de la jeunesse* de 1977 par laquelle l'État s'immisce pour la première fois dans la vie privée des enfants et attaque la « sacro-sainte » puissance paternelle (Joyal, 2000). En 1977, l'autorité parentale vient remplacer la notion d'autorité paternelle, et vient rajouter des devoirs aux parents, ils ont donc désormais des obligations envers leur enfant (Joyal, 1999). Avant ce changement de régime, l'enfant était privé des droits dont disposaient les adultes et devait se soumettre à l'autorité paternelle (Schirm et Vallant, 2004), puisque l'enfant était vu comme la propriété du père.

La loi de 1977 est précédée par le mouvement antiautoritaire de 1968. Cette crise de l'autorité a remis en question les droits des parents sur l'enfant (Cadolle, 2009). L'éducation traditionnelle était caractérisée par une vision statutaire des rapports parent-enfant et la discipline visait l'obéissance et la conformité de l'enfant (Déchaux, 2009). Désormais, l'accent est mis sur l'importance d'écouter les enfants. Plusieurs auteurs (Damon, 2005 ; Cliche, 2007) vont parler d'une démocratisation de la relation parent-enfant suite à 1968. De nouveaux principes pédagogiques ont émergé : la recherche de l'adhésion de l'enfant aux choix parentaux et éducatifs, l'explication permanente, la négociation et la non-imposition (Gavarini, 2003). Il y a également la valorisation de l'autonomie, de la créativité et l'expression de l'enfant et l'importance de l'épanouissement de l'enfant (Côté, et al, 2012 ; Ouellette, 2011 ; Déchaux, 2009).

Ces nouvelles normes éducatives ne font pas consensus étant donné que certains auteurs (Hurstel, 2004) vont décrier une crise de l'autorité parentale et l'apparition du phénomène de « l'enfant-roi ». Ainsi, Hurstel (2004) parle d'une impossibilité des parents de tenir une place hiérarchique et différenciée à celle de l'enfant, amenant l'enfant à commander. Dans cette même suite d'idée, certains déplorent que les enfants aient aujourd'hui « trop de droits » (Renier et Schrod, 2008). Néanmoins, pour de Singly (2004), la supposée baisse de l'autorité n'est basée sur aucune enquête ; il affirme plutôt que les parents imposent toujours des règles aux enfants, mais que la négociation est de plus en plus utilisée. Pour Montandon (dans Sirota, 2006), la représentation parentale de l'autorité contemporaine s'éloigne d'une vision statutaire stricte. Toutefois, le contrôle demeure important dans la relation parent-enfant.

Par ailleurs, si les enfants sont vus comme des sujets de droit depuis 1989¹ (Schirm et Vallant, 2004), dans la pratique leurs droits ne sont pas toujours respectés au même titre qu'un adulte et parfois leurs droits sont négligés. Par exemple, lorsque les parents divorcent, le point de vue des enfants est rarement pris en compte (Covell et Howe, 2001). La position du Canada face à la punition corporelle démontre la problématique des droits des enfants. En effet, l'article 43 du Code criminel canadien permet une défense aux parents pour l'utilisation de la punition corporelle. Si frapper un adulte est considéré comme une voie de fait, frapper un enfant est toléré par la loi (Covell et Howe, 2001).

Par ailleurs, dire que les enfants ont « trop de droits » c'est les considérer comme inférieurs aux adultes vu qu'ils ne méritent pas les mêmes droits. Plusieurs auteurs (Franklin et Franklin, 1990 ; Kutsar et Warming, 2014 ; Ceaser, 2014 ; Checkoway, 1996 ; Carpenter, 2011) vont ainsi parler de discrimination, de marginalisation ou d'oppression envers les enfants. Pour ces auteurs, les enfants sont exclus de la société en tant que personne à part entière parce qu'ils sont vus comme étant dans un stade préparatoire, et non participatif (Mayall, 2000). Plusieurs auteurs parlent de l'« adultism » afin d'expliquer la discrimination vécue par les enfants (LeFrançois, 2013 ; Hendrick, 2008 ; Kutsar et Warming, 2014 ; Ceaser, 2014). L'« adultism » est basé sur la croyance que les enfants sont inférieurs aux adultes parce qu'ils sont représentés comme des êtres en devenir (Hendrick, 2008), ce qui donne alors le droit aux adultes d'agir sur les enfants sans leur consentement.

¹ En 1989, la CRDE octroie aux enfants le statut de sujet de droit, celle-ci a été ratifiée par tous les pays, à l'exception des États-Unis (Unicef, 2015).

Notre démarche consiste à approfondir les représentations des enfants à l'intérieur des discours sur l'éducation afin de mieux comprendre leur position sociale. Pour ce faire, nous nous intéressons aux représentations de l'agentivité des enfants. En effet, les représentations influencent les pratiques. Ainsi, des représentations des enfants comme acteurs sociaux indiqueront la probabilité d'un meilleur respect des enfants dans leur vie quotidienne. En effet, malgré une meilleure reconnaissance des violences envers les enfants et de leur statut de personne, les enfants ne sont pas toujours considérés comme des acteurs sociaux. Par ailleurs, dans la famille, les enfants sont souvent vus comme privilégiés, puisque libérés des responsabilités économiques (Franklin et Franklin, 1990). L'étude des représentations de l'agentivité permettra d'approfondir notre connaissance sur la reconnaissance du statut de personne des enfants, puisqu'il s'agit d'identifier les différentes représentations liées aux compétences et aux rôles des enfants dans leur socialisation. Pour ce faire, nous nous inscrivons dans le champ de la sociologie de l'enfance.

La sociologie de l'enfance construit l'enfance comme objet sociologique de trois perspectives différentes. La première perspective s'intéresse à la construction sociale de l'enfance comme une formation discursive. La deuxième perspective étudie les capacités actives et créatives des enfants avec des travaux de type ethnographique (Prout, 2000). La troisième perspective étudie les enfants comme membres d'un groupe minoritaire (Montandon dans Sirota, 2006). Notre démarche s'inscrit à l'intersection de ces trois perspectives. Tout d'abord, nous nous intéressons à la construction de l'enfance comme formation discursive en étudiant la construction des enfants en tant qu'acteurs sociaux dans les discours. Puis, nous nous intéressons à la représentation de l'agentivité des enfants, car les enfants sont souvent considérés comme passifs et mieux servis si les adultes déterminent pour eux leur meilleur intérêt (Qvortrup dans James et Prout, 1990 ». Finalement, nous étudions la relation

éducative parent-enfant afin d'approfondir la relation de pouvoir entre enfants et adultes, qui maintiendrait les enfants comme groupe minoritaire. Plusieurs sociologues de l'enfance (Corsaro, 2003 ; Carpenter, 2011 ; Mason et Falloon dans Alanen et Mayall, 2001) affirment que les enfants vivent différentes formes de discrimination, ce que nous appelons «adultism» (Bell cité dans Stewart, 2012 ; Ceaser, 2014) et qu'ils ont souvent très peu de voix dans la société. Selon ces auteurs, l'agentivité des enfants n'est pas toujours reconnue dans les différentes sphères de la société. Néanmoins, peu de recherches se sont intéressées à l'inscription de l'«adultism» dans le discours. Les enfants ont longtemps été vus comme passifs dans leur socialisation ; ainsi l'étude des représentations de l'agentivité à l'intérieur de la relation éducative parent-enfant peut permettre d'éclairer la dimension discursive de l'« adultism », et s'il est pertinent ou non de parler d'« adultism » pour décrire la relation parent-enfant.

Questions de recherche, objectifs et pistes de recherche

Dans ce mémoire, nous cherchons à répondre à la question générale suivante : quelles sont les représentations de l'agentivité des enfants dans les guides parentaux (GP) publiés au Québec ? Notre question de recherche se sous-divise en deux questions spécifiques, chacune ayant son objectif. Premièrement, nous cherchons à répondre à la question : comment les différentes représentations de l'agentivité des enfants sont-elles construites à l'intérieur des GP publiés au Québec ? Cette question préliminaire va nous permettre d'identifier les différentes façons dont les GP vont construire l'agentivité des enfants. L'objectif est donc d'identifier les représentations des enfants qui sont mobilisés dans les GP. Deuxièmement, nous voulons répondre à la question : comment les différentes représentations de l'agentivité permettent-elles de justifier

des pratiques parentales particulières à l'intérieur des GP ? L'objectif de cette question est de comprendre le rôle argumentatif des représentations dans la justification des pratiques parentales. En effet, les représentations influencent les pratiques, ainsi des représentations différentes de l'agentivité devraient supporter des pratiques parentales différentes.

Nous nous sommes intéressés à la relation éducative parent-enfant parce qu'elle est peu abordée dans la sociologie de l'enfance, mais que celle-ci a un impact important dans la structuration de l'enfance, puisque la famille est le premier groupe social des enfants (Corsaro, 2011). Bien que la relation parent-enfant comporte d'autres aspects, nous avons choisi d'étudier exclusivement l'aspect éducatif de cette relation, car c'est celui qui a le plus d'impact sur les opportunités des enfants d'exercer leur agentivité.

Plusieurs auteurs (Roche, 1999 ; Hendrick, 2008) déplorent le manque de considération des enfants dans nos sociétés. Ainsi, les enfants ne seraient pas considérés comme des personnes à part entière et les adultes sont vus comme mieux placés pour déterminer le bien des enfants (Bell cité dans Stewart 2012). Pour Ceaser (2014) et Bell (cité dans Stewart 2012), l'« adultism » justifie le pouvoir des adultes sur les enfants. Nous voulons explorer la perspective de l'« adultism », mais étant donné que très peu de recherches ont été faites sur cela, nous choisissons d'opter pour deux pistes de recherche pour guider notre travail. Tout d'abord, nous croyons que nous allons trouver peu de représentations des enfants comme actifs dans leur propre socialisation. Ensuite, nous croyons que malgré un adoucissement des pratiques parentales, il existe encore un rapport hiérarchique inégalitaire dans la relation parent-enfant justifié par des représentations des enfants comme des êtres passifs.

Ce travail va donc approfondir les représentations de l'enfance dans les familles québécoises actuelles en prenant comme matériaux de recherche les GP. Dans ce projet, les GP mobilisés sont des livres écrits par des psychologues s'adressant aux parents, ou aux futurs parents, d'enfants de six ans et moins. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse du discours. Nous avons opté pour les approches argumentatives et énonciatives. Nous adoptons l'approche argumentative dans le discours d'Amossy (2011), celle-ci considère l'argumentation dans la langue naturelle, soit l'ensemble des moyens discursifs par lesquels un locuteur tente de faire voir et penser le monde environnant d'une certaine façon. Quant à elle, l'approche énonciative consiste à remonter les traces du procès énonciatif vers les positions d'énonciation qui les rendent possibles (Maingueneau, 1991a). Ces deux approches sont des approches qualitatives du discours qui se complémentent bien, car notre approche argumentative s'intéresse à l'argumentation dans le cadre de la situation d'énonciation. L'approche énonciative nous donne alors les outils nécessaires afin d'étudier celle-ci. Nous développerons davantage ces approches dans le chapitre II.

Le premier chapitre présente notre cadre théorique. Nous présenterons notre problématique afin d'expliquer notre choix d'objet d'étude. Puis, nous définirons le concept d'agentivité. Ensuite, nous introduirons la notion de la relation parent-enfant. Nous approfondirons la dimension du pouvoir à l'intérieur de la relation parent-enfant à travers les concepts de structure sociale de l'âge et d'« adultism ». Finalement, nous expliquerons l'importance de l'étude des représentations lorsqu'on aborde la relation parent-enfant.

Le deuxième chapitre présente notre méthodologie. La première partie présentera notre univers d'analyse, par la suite nous expliquerons et justifierons les critères qui nous ont permis de construire notre corpus d'étude et notre échantillon. La deuxième partie sera consacrée à la présentation de l'analyse du discours et des deux approches que nous avons adoptées, soit l'analyse argumentative et l'analyse énonciative. La dernière partie introduira notre grille de lecture ainsi que les limites de notre recherche.

Le troisième chapitre commence notre analyse en présentant les représentations des enfants à l'intérieur des GP, soit les représentations des enfants comme ayant besoin d'être protégé et d'être socialisé. Les GP mobilisent également une rhétorique de la discipline pour le bien des enfants afin de justifier la discipline. Puis, nous verrons l'importance de socialiser les enfants puisque ceux-ci sont représentés comme incompetents et comme des êtres à devenir. Finalement, nous approfondirons la vision de l'enfance comme une période transitoire et orientée vers leur devenir, soit la vie adulte.

Le quatrième chapitre présente le rôle des représentations de l'agentivité des enfants pour justifier les pratiques parentales de contrôle. Dans ce chapitre, nous analyserons la notion d'autonomie, puisque celle-ci est souvent contrôlée dans les GP. Par la suite, nous aborderons le contrôle parental, celui-ci se décline en trois types selon Hood-William (1990) : les contrôles de l'espace, du corps et temporel. Nous ajoutons un autre type de contrôle, soit le contrôle émotionnel. Finalement, nous soulèverons la résistance des enfants au contrôle parental.

Le cinquième chapitre s'intéresse à la question de la reconnaissance de l'agentivité des enfants à l'intérieur des GP. Nous verrons que les pratiques parentales correspondant aux nouvelles normes éducatives sont souvent avancées afin de régler un problème de comportement précis. Les GP misent souvent sur l'efficacité des pratiques plutôt que sur les impacts positifs sur les enfants, nous introduirons le concept d'abus textuel (Saunders et Goddard, 2001) afin d'expliquer cette tendance. Finalement, nous explorerons le concept d'abus textuel dans les GP à travers le traitement de la punition corporelle et des violences verbales et psychologiques.

CHAPITRE I

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente le cadre théorique de ce mémoire. La première section introduira notre problématique afin d'expliquer la raison pour laquelle nous avons opté pour notre objet d'étude, soit la représentation de l'agentivité des enfants dans la relation éducative parent-enfant. Nous exposerons les postulats de base de la sociologie de l'enfance sur lesquels ce mémoire se construit, suivi par la conception de l'enfance développée par la sociologie de l'enfance que nous adoptons dans ce mémoire. La sociologie de l'enfance étant un champ de recherche encore peu connu dans le milieu universitaire francophone au Québec, il nous a semblé important de prendre le temps d'expliquer ces fondements afin d'éclaircir notre position. La deuxième section abordera notre définition de l'agentivité, que nous définirons dans une perspective développementale, comme le fait de se sentir l'auteur de ses actions², de prédire les conséquences de ces actions et la capacité de construire du sens de la réalité sociale. La troisième section s'intéressera à la dimension du pouvoir à l'intérieur de la relation parent-enfant, que nous expliquerons à travers le concept de structure sociale de l'âge et le concept d'« adultism ». Puis, nous soulignerons l'importance de l'étude des représentations dans la compréhension de la relation parent-enfant.

2 Dans le cadre de ce mémoire, nous utilisons le concept d'action de Bunge (2003), soit tout ce que font les humains. L'action peut être délibérée ou non. Les actions ont plusieurs sources de déclencheurs possibles : l'habitude, la coercition, la passion, l'intérêt, la raison, etc.

1.1 Problématique de recherche

1.1.1 La sociologie de l'enfance : les postulats de base

Notre travail s'inscrit à l'intérieur de la « nouvelle » sociologie de l'enfance qui part du postulat que les enfants sont des acteurs sociaux. Dans la sociologie de l'enfance traditionnelle, les enfants étaient un objet sociologique seulement en tant que futurs adultes (Matthews, 2007). Avant l'apparition de la nouvelle sociologie de l'enfance, l'enfance a rarement été étudiée par la sociologie. Ce peu d'intérêt s'explique, entre autres, par le fait que les enfants n'étaient étudiés qu'à travers le processus de socialisation dans lequel ils étaient vus comme passifs (Danic et al., 2006 ; Sirota, 2006). Par ailleurs, la nouvelle sociologie de l'enfance s'intéresse à l'enfance « normale », c'est-à-dire qu'elle cherche à comprendre les enfants dans leur quotidien, comme des acteurs sociaux, dans différents contextes grâce, entre autres, à des travaux ethnographiques (Qvortrup, et al., 2009). En considérant les enfants comme acteurs sociaux, la sociologie de l'enfance est amenée à critiquer l'approche conventionnelle de la socialisation qui définit les enfants comme passifs et devant être formés pour devenir des futurs adultes (Qvortrup et al., 2009).

Comme acteurs sociaux, les enfants sont dotés de compétences pour agir et réagir aux situations (Danic et al., 2006) et ils sont capables de faire du sens de leur réalité sociale et d'affecter leur société (Matthews, 2007). Pour Mook (2007), il faut voir les enfants comme des agents actifs contribuant avec leur propre langage à une construction de sens de la réalité (Mook, 2007). Toutefois, cette représentation des enfants comme des acteurs sociaux ne semble pas toujours être répandue dans les différentes sphères de la vie sociale. Dans les discours populaires, le statut de l'enfant

est souvent considéré comme non problématique, à l'exception de deux situations dans lesquelles leurs statuts sont perçus comme problématique : le cas des enfants maltraités et les enfants-rois. Néanmoins, les enfants, même ceux vivant dans le confort et la sécurité, sont impuissants et manquent de contrôle sur ce qui leur arrive (Boocock et Scott, 2005).

L'étude de la représentation des enfants à l'intérieur des GP est pertinente pour ce travail, puisque la considération de l'agentivité des enfants est un bon indice de la position sociale de celui-ci. En effet, si les enfants sont perçus comme actifs dans leur socialisation, il y a une meilleure probabilité que leur statut de personne soit respecté.

La sociologie de l'enfance part d'une prémisse constructionniste et affirme que l'enfance n'est pas une catégorie naturelle. L'enfance est une structure sociale, c'est-à-dire qu'il existe des contraintes définissant et structurant l'enfance, variant dans le temps et l'espace. L'enfance est alors, à la fois, une forme permanente et en changement, puisque chaque enfant, comme acteur social, peut modifier l'enfance comme structure sociale, étant donné qu'ils ne sont pas entièrement déterminés par celle-ci (Qvortrup et al., 2009). Ainsi, les enfants peuvent réinterpréter, se réapproprier et altérer la structure sociale (Corsaro, 2003).

Il faut comprendre l'enfance à l'intérieur d'une structure sociale de l'âge. Il faut penser l'âge d'une manière similaire au genre ou à la classe sociale. La structure sociale de l'âge définit l'enfance, la vie adulte et le vieil âge³ par un ensemble de paramètres sociaux ou structurels pouvant être d'ordre économique, politique, social,

3 Pour des raisons de concision, nous séparons la structure sociale de l'âge en trois grandes catégories. Différentes séparations peuvent être plus précises, mais ne sont pas nécessaires dans le cadre de ce mémoire.

culturel, technologique, idéologique et discursif (Qvortrup et al., 2009). La structure sociale de l'âge distribue les moyens, les ressources, les influences et le pouvoir de manière différentielle entre les différents stades (Qvortrup et al., 2009). Dans les sociétés occidentales, les adultes ont typiquement un pouvoir sur les enfants (Matthews, 2007). Les sociologues de l'enfance parlent de la structure sociale de l'âge en termes d'ordre générationnel. Pour une raison de précision conceptuelle, nous privilégions le terme de structure sociale de l'âge.

La vision de l'enfance comme structure sociale est importante, puisque l'agentivité est possible à l'intérieur d'une structure sociale. Par exemple, la sociologie de l'enfance (Danic, et al., 2006, Matthews, 2007) postule que les enfants sont des acteurs sociaux ayant la capacité d'exprimer leur opinion et de participer aux décisions qui les concernent. Cependant, dans la société contemporaine, la participation des enfants est souvent limitée. Ainsi, la structure sociale de l'âge limite les opportunités des enfants à user de leur agentivité.

1.1.2 La participation des enfants

La notion de participation est pertinente à incorporer dans notre étude étant donné que c'est une manifestation concrète de l'agentivité. Ainsi, la participation des enfants permet de respecter les enfants comme des personnes. La notion de participation est empruntée à la CRDE (1989), qui se construit autour de trois principes, dont celui de la participation des enfants. La participation des enfants permet une meilleure prise en compte de leur statut de personne, étant donné que l'enfant est vu comme apte à prendre des décisions sur sa vie. Les enfants aiment participer et veulent être écoutés

par les adultes (Comité sénatorial permanent des droits de la personne, 2007). De plus, la participation favorise le développement des enfants en leur donnant un plus haut niveau de compétence (Comité sénatorial permanent des droits de la personne, 2007). La participation de l'enfant est un processus et elle ne doit pas être ponctuelle. Il existe des degrés de participation en fonction de l'âge et de la maturité de l'enfant (Bureau international des droits des enfants, 2009 ; Covell et Howe, 2001). Shier (cité dans Thomas et Percy-Smith, 2012) développe cinq niveaux de participation permettant de mieux comprendre la participation comme un processus et les différents degrés de participation. Le premier niveau correspond à l'écoute des enfants. Le deuxième niveau est d'encourager les enfants à exprimer leur point de vue. Le troisième niveau est le niveau minimal pour parler de participation, soit la prise en compte des points de vue des enfants. Au niveau 4, les enfants sont impliqués dans le processus décisionnel et au niveau 5, les enfants partagent le pouvoir et les responsabilités des décisions prises.

Au niveau familial, le droit de participation est parfois vu comme contradictoire par rapport à la relation éducative (Bureau international des droits des enfants, 2009). Pour que les enfants participent dans la vie familiale, il faut qu'ils se sentent «empowered» et encouragés à le faire à travers l'éducation (Covell et Howe, 2001). Aujourd'hui, au Canada, plusieurs déplorent la méconnaissance des droits des enfants par les professionnels (Mitchell, 2011 ; Covell et Howe, 2001). C'est aux niveaux sociétal et familial que le principe de participation est méconnu et non appliqué.

Nous avons souligné que la structure sociale de l'âge limite les opportunités des enfants à user de leur agentivité. Ainsi, si la participation des enfants est une notion inscrite dans la CRDE, celle-ci est encore peu appliquée au Canada, ce qui limite les

opportunités des enfants d'exercer leur agentivité. La notion de participation est utile à mobiliser étant donné que notre objectif est d'observer comment les GP représentent le rôle des enfants dans leur socialisation afin de mieux comprendre la position sociale des enfants dans la famille. La représentation des enfants a longtemps été négative, se reflétant par une éducation stricte et violente, par laquelle il fallait briser les mauvais penchants des enfants. (Miller, 1984 ; Badinter, 1981). La socialisation des enfants a longtemps été perçue comme un processus dans lequel les enfants sont passifs. Il s'agit d'un modèle de socialisation unidirectionnel dans lequel les parents sont considérés comme des agents actifs capables de construction de sens et d'action et les enfants sont considérés comme passifs (Kuczynski et al, 1999). Inversement, la participation des enfants dans leur socialisation est une reconnaissance de leur agentivité et dénote un modèle de socialisation bidirectionnel, dans lequel parent et enfants sont considérés comme actifs dans la relation éducative.

1.2 L'agentivité

1.2.1 Préambule

La sociologie de l'enfance a tendance à tenir pour acquise l'agentivité des enfants, ce concept est donc très peu théorisé (Prout, 2000). Nous tentons alors de combler cette lacune en nous basant sur la philosophie et la psychologie. Il est important de se rappeler tout au long de ce mémoire que si nous nous concentrons sur l'agentivité, celle-ci est toujours possible à l'intérieur d'une structure sociale. Les enfants naissent dans une société préexistante, laquelle définit une certaine forme d'enfance⁴,

⁴ L'école obligatoire, les nouvelles technologies, les politiques gouvernementales et municipales sont tous des exemples de facteurs pouvant déterminer la structure sociale de l'enfance.

néanmoins, les enfants ne sont pas entièrement déterminés par la structure sociale, puisqu'ils sont capables d'agir à l'intérieur de celle-ci, de réinterpréter et d'altérer cette structure comme tous les autres acteurs sociaux. C'est ce que la sociologie de l'enfance tente de mettre en lumière : les enfants sont aussi actifs que les adultes, bien que cela puisse s'exprimer de manière différente.

En introduisant la notion d'agentivité dans la question de la relation parent-enfant, nous pouvons représenter cette relation dans sa complexité, c'est-à-dire une relation dynamique de pouvoir dans laquelle parent et enfant sont des acteurs sociaux interagissant et s'influençant mutuellement. Néanmoins, la relation parent-enfant est une relation de pouvoir asymétrique imposant des contraintes à l'exercice de l'agentivité des enfants, mais malgré ces contraintes, les enfants, comme agents actifs, peuvent négocier une certaine autonomie (Alanen et Mayall, 2001). Pour Qvortrup (dans James et Prout, 1990), nous ne devrions pas être surpris si les enfants s'opposent à leurs parents d'une manière directe ou insultante, c'est parfois leur seule manière d'exprimer leur insatisfaction. Cette perspective de l'agentivité chez les enfants rompt avec une conception de la socialisation dans laquelle les enfants sont passifs et permet d'interpréter certains actes de désobéissance des enfants, par exemple mentir, crier, bouder, etc., comme une forme de résistance ou de négociation des contraintes imposées sur eux par les adultes (Danic et al., 2006). Ainsi, les enfants réagissent en ne se conformant pas à ce que les parents attendent d'eux.

1.2.2 Définition

Tout d'abord, nous voulons souligner la difficulté de définir le concept d'agentivité. À l'intérieur de la sociologie de l'enfance, l'agentivité des enfants est souvent tenue pour acquise sans théorisation de ce concept. Du côté de la philosophie, l'agentivité connaît différentes variantes (agentivité morale, développementale, corporelle, intentionnelle, etc.). Cependant, les méthodes traditionnelles d'approche de l'acteur sont inopérantes lorsqu'il est question de jeunes enfants (Neyrand dans Sirota, 2006), et c'est ce que nous cherchons à faire. Dans la littérature philosophique, nous avons remarqué que même les auteurs qui s'intéressent à la question de l'agentivité des enfants, les adultes restent souvent la norme de référence (Baker, 2013). En d'autres mots, les auteurs définissent la rationalité, l'autonomie, les compétences ou l'autodétermination selon des standards pour les adultes, excluant automatiquement les enfants de la catégorie des acteurs sociaux (Andersson, 2007 ; Lang, 2011, Qvortrup, 1994). Ainsi, le concept de l'agentivité est souvent adultocentrique. De plus, les standards de rationalité, d'autonomie, de compétence ou d'autodétermination ne sont pas toujours atteints par les adultes, c'est dire que les enfants ont peu de chance de les atteindre aussi (Rosenak, 1982 ; Tiboris, 2014). Le but de notre travail est de sortir d'une vision adultocentrique de l'agentivité afin de considérer les capacités des enfants pour ce qu'elles sont dans leur manifestation présente et leur potentialité. Étant donné le travail de conceptualisation et la nature restreinte de ce mémoire, nous construisons notre définition pour notre objet d'étude, soit la représentation de l'agentivité dans la relation éducative parent-enfant. Ainsi, elle n'est pas la seule possible, mais elle semble être la plus opérationnelle pour notre objet.

Nous considérons l'agentivité dans une perspective développementale, soit comme une capacité se développant tout au long du parcours de vie (Baker, 2013 ; Stern, 1989). En effet, la capacité d'agentivité d'un enfant de cinq ans diffère de celle d'un adolescent ou d'un adulte. Bref, ce n'est pas parce que l'agentivité d'un enfant de cinq ans diffère de celle d'un adulte qu'il n'en possède pas une.

Nous nous basons sur la théorie de Daniel Stern (1989) de *self-agency* afin de construire notre définition de l'agentivité. Il développe cette notion dans sa théorie du lien interpersonnel du nourrisson en abordant le sens d'un soi noyau. Selon lui, les nourrissons développent entre la naissance et leur deuxième année, quatre sens de soi : le sens de soi émergent, le sens d'un soi noyau, le sens d'un soi subjectif et le sens d'un soi verbal. Ces quatre sens de soi sont présents tout au long de la vie (Stern, 1989). Nous nous intéressons ici principalement au sens d'un soi noyau. Celui-ci porte sur l'expérience de l'organisation du corps : sentiment de cohérence, ses actions, ses états émotionnels internes et la mémoire de ces trois éléments. Pour que le sens d'un soi noyau puisse se développer, il faut que ces expériences soient accessibles aux nourrissons : l'expérience d'une activité propre (*self-agency*), l'expérience de la cohérence de soi, l'expérience de l'affectivité de soi et l'expérience de la permanence de soi (Stern, 1989). Le concept de *self-agency* décrit le sentiment chez le nourrisson, qui se développe entre le deuxième et le septième mois, d'être l'acteur de son action (mon bras bouge quand je le veux). Le *self-agency* correspond également à la capacité de s'attendre à une certaine conséquence suite à son action (quand je ferme les yeux, il fait noir) (Stern, 1989). La théorie de Stern sur le sens de soi (1989) permet donc de comprendre l'agentivité dans une perspective développementale.

De surcroît, il faut aborder l'agentivité comme construction de sens. Pour Baker (2013), l'agentivité mature implique « a narrative sense of self », c'est-à-dire « the ability to describe one's life in verbal terms » (p.8). Par exemple, un adolescent capable d'expliquer ce que ses croyances religieuses signifient pour lui et les conséquences de ne pas accepter une transfusion sanguine, démontre une agentivité mature et on pourrait alors lui reconnaître le même statut qu'un agent adulte (Baker, 2013). Dans une perspective développementale, nous n'avons pas besoin de faire une distinction entre une agentivité immature et mature, puisqu'il est possible d'identifier cette capacité de faire du sens du monde dès l'apprentissage du langage. Pour Tiboris (2014), les enfants sont capables de décrire leur vie, de construire un récit de vie, bien que ce soit par des concepts plus simples que ceux utilisés par les adultes. Ainsi, pour sortir d'une vision adultocentrique de l'agentivité, il faut voir comment les enfants construisent leur compréhension du monde et d'eux-mêmes avec les compétences qu'ils ont acquises dans le moment présent. Stern (1989) développe également cet aspect en abordant le sens d'un soi verbal, qui se développe vers la deuxième année de vie, avec l'acquisition du langage. Le sens d'un soi verbal permet à l'enfant de commencer la construction du récit de sa propre vie. Le récit de vie est une élaboration particulière qui conduit à penser dans les termes de quelqu'un qui agit avec des intentions et des buts, et le dévoile sous la forme d'une certaine séquence causale, avec un début, un milieu et une fin (Stern, 1989).

Pour illustrer notre définition de l'agentivité, il est utile de mobiliser les recherches de Gopnik (2010) sur la cognition des jeunes enfants. Selon Gopnik, les enfants sont capables d'envisager des possibilités et de les distinguer de la réalité. Ils utilisent cette compétence pour changer le monde, à leur mesure. Étant donné qu'ils peuvent imaginer différentes possibilités, ils sont capables d'imaginer les différentes conséquences possibles de leurs actions et de choisir d'agir d'une certaine manière

afin d'atteindre la conséquence souhaitée. Les enfants font des raisonnements de type probabiliste, et peuvent les mobiliser afin d'apporter des modifications à leurs quotidiens (Gopnik, 2010). Aussi, les jeunes enfants ont des théories quotidiennes sur la psychologie, la biologie et la physique, bien qu'elles soient plus inconscientes que conscientes (Gopnik, 2010 ; Gopnik et Schulz, 2004). Les jeunes préscolaires peuvent utiliser ces théories pour faire des prédictions causales et donner des explications (Gopnik et Schulz, 2004). Même la capacité à faire des choix raisonnables est documentée. Pour Rosenak (1982), un choix est raisonnable lorsqu'il est basé sur un modèle mental de la situation avec les différents plans d'actions possibles et leurs possibles dénouements. Des études démontrent que des enfants aussi jeunes que quatre ans peuvent faire preuve de capacités de raisonnements considérables (Rosenak, 1982). Comme le démontre Gopnik (2010), dès le 18^e mois de naissance, les enfants sont capables d'imaginer différentes possibilités et leurs résultats. Ainsi, les jeunes enfants sont capables d'imaginer différents plans d'action et leurs conséquences, de choisir entre eux lequel est le plus adéquat pour atteindre leur objectif.

En conclusion, nous avons défini l'agentivité des enfants comme une capacité qui se développe tout au long du parcours de vie. La théorie de Stern sur le sens de soi (1989) a été utile en ce sens. Son concept de *self-agency* décrit le sentiment chez les nourrissons d'être l'acteur de son action et la capacité de s'attendre à une certaine conséquence suite à son action. Ainsi, les nourrissons développent leur agentivité dès le deuxième mois de naissance. Par ailleurs, l'agentivité comprend également la capacité de construire du sens de la réalité sociale et d'un récit de vie (Baker, 2013, Stern, 1989). Selon Stern (1989), les enfants développent cette capacité avec le développement du sens d'un soi verbal, qui se développe vers la deuxième année de vie, avec l'acquisition du langage. Bref, on peut résumer notre définition de l'agentivité comme

le fait de se sentir l'auteur de ses actions, la capacité de prédire leurs conséquences et la construction d'un récit de vie et de construire du sens de la réalité sociale.

1.3 La relation parent-enfant

Dans cette section, il sera question de délimiter et décrire la relation parent-enfant. L'accent sera mis sur la structure sociale qui structure l'enfance et la vie adulte afin d'éclairer la relation de pouvoir existante entre ces deux catégories d'âge. D'abord, nous définirons sommairement la relation parent-enfant, puis nous aborderons la structure sociale de l'âge dans laquelle s'insère la relation parent-enfant. Enfin, nous expliquerons le rôle de la représentation dans la relation parent-enfant.

1.3.1 La relation parent-enfant

Dandurand (1994) développe la notion de parentage afin de décrire la prise en charge des enfants, c'est-à-dire par qui et comment sont assumées les actions qui permettent la structuration physique et psychique des enfants ainsi que leur socialisation. Dans les sociétés contemporaines, ce sont les parents les principales personnes chargées du parentage. Néanmoins, le parentage contemporain a de multiples formes, il peut être aussi familial, social, professionnel ou étatique. De plus, les parents sont de plus en plus encadrés par des experts ou des pseudo-experts. La relation parent-enfant comporte deux dimensions principales : l'affective et la disciplinaire (Clément et al., 2013). Nous n'allons pas aborder l'aspect affectif de la relation parent-enfant, mais il

faut souligner que la famille moderne se caractérise par l'affection entre parent et enfant (Shorter, 1981). Nous nous intéressons à l'aspect disciplinaire de cette relation étant donné que cette dimension représente une part importante du rôle du parent.

Pour Mayall (dans Qvortrup, 2009), la relation enfant-adulte est essentielle dans l'étude de l'enfance ; elle offre des opportunités et des limitations pour l'agentivité des enfants. Pour Mook (2007), la relation adulte-enfant est importante, puisque les enfants sont toujours en relation avec les adultes, ces deux catégories sont inséparables, interreliées et se définissent mutuellement. Toutefois, l'enfance contemporaine est marquée par la présence des parents. D'un point de vue empirique, les parents ont un impact majeur sur le quotidien des enfants puisqu'ils sont les principales personnes chargées du parentage des enfants. Nous avons choisi de nous intéresser à la relation parent-enfant étant donné son importance dans la première socialisation des enfants. C'est à l'intérieur de la famille que les enfants acquièrent leur première expérience « of being treated as persons in their own right. » (Handel et al., 2007, p. 137). Par ailleurs, il faut considérer dans notre travail que les parents possèdent une autorité parentale, celle-ci accorde aux parents des droits et des devoirs. Les parents ont alors un double pouvoir sur les enfants de par leur statut d'adulte, et de l'autorité parentale.

Nous avons glissé un mot sur la structure sociale structurant la relation parent-enfant, nous allons désormais approfondir cette notion en présentant la façon dont la sociologie de l'enfance la comprend et celle que nous privilégions, soit la structure sociale de l'âge, émanant de la sociologie de l'âge.

1.3.2 L'ordre générationnel

Les sociologues de l'enfance abordent l'enfance comme structure sociale avec le concept d'ordre générationnel. Ce concept permet de comprendre l'enfance comme une organisation sociale et cognitive basée sur le pouvoir (Honig dans Qvortrup, 2009). Selon cette théorie, la relation entre l'enfance et la vie adulte est une relation de pouvoir imbriquée dans une structure générationnelle à travers des pratiques institutionnalisées de distinctions biologiques. Le concept d'ordre générationnel permet de saisir la position sociale des enfants, comme catégorie d'âge, à l'intérieur de la société. C'est à partir de cette position sociale que les enfants peuvent agir dans la vie sociale. Ainsi, l'enfance et la vie adulte sont produites et reproduites dans les interactions, puisque l'ordre générationnel « is a structured networks of relations between generational categories that are positioned in and act within necessary interrelations with each other. » (Alanen dans Qvortrup, 2009). À l'intérieur de l'ordre générationnel, les enfants possèdent un statut inférieur aux adultes, ceux-ci ayant un plus grand pouvoir qu'eux, une plus grande capacité d'agir et de contraindre. L'ordre générationnel permet de comprendre la relation asymétrique de pouvoir entre les adultes et les enfants. De leur position dans l'ordre générationnel, les adultes ont un contrôle sur les enfants qu'ils naturalisent assumant que les enfants sont à un stade préparatoire et non pas participatoire (Mayall, 2000). Bref, l'ordre générationnel est une structure sociale qui distingue et sépare les enfants d'autres groupes d'âge en constituant les enfants comme une catégorie sociale à travers le travail particulier de relations de divisions, de différences et d'inégalités entre les catégories (Alanen et Mayall, 2001).

Pour Närvänen et Näsman (2004), la conception de génération est vague à l'intérieur de la sociologie de l'enfance, particulièrement le lien que ce concept entretient avec celui de catégorie d'âge ou celui de phase de vie. En effet, la sociologie de l'âge a déjà établi une théorie des relations existant entre les différentes catégories d'âge, que nous présenterons sous peu. De plus, le concept de génération est fortement polysémique et à l'intérieur d'une même théorie, il peut avoir un glissement de sens. Par exemple, Riley (1987) et Ryder (1965), définissent la génération pour parler de la parenté, soit le système familial tandis que Mannheim définit la génération comme période historique : une génération se forme lorsqu'un groupe d'âge expérimente le même événement historique durant leur jeunesse (Kertzer, 1983). Riley (1987) critique Mannheim, car il confond le sens de génération avec celui de cohorte. Or, il est préférable de garder un seul sens au mot de génération. Dans le cadre de ce travail, nous adoptons la définition de génération de Riley (1987).

1.3.3 La sociologie de l'âge

Cette section exposera la théorie de l'âge sur laquelle nous nous basons. Nous jugeons que l'apport de la sociologie de l'âge à notre travail permet de pallier les faiblesses de la sociologie de l'enfance sur leur définition de l'enfance comme structure sociale en terme générationnel.

L'âge est une division sociale de base de toutes sociétés comme le sexe (Kertzer et Keith, 1984). Pour Riley et al. (1972), l'âge est un ingrédient essentiel du système social : toute société est séparée en strates selon l'âge de ses membres. Ces strates d'âges définissent certains rôles aux individus composant celles-ci et déterminent

ainsi la manière appropriée d'agir (Riley et al., 1972, Foner dans Kertzer et Keith, 1984). Les membres des différentes strates d'âges partagent socialement des attentes comportementales et certaines caractéristiques biologiques liées à l'âge (Uhlenberf, 1978). Ainsi, la signification de l'âge est en partie déterminée par le développement physiologique et en partie par des facteurs écologiques (Harris, 1987).

L'âge est divisé en différentes catégories sociales régulées. Pour ce travail, nous allons aborder la catégorie d'âge « enfance » et la catégorie d'âge « vie adulte ». Le passage à travers le parcours de vie implique un pouvoir asymétriquement exercé par les individus à mesure qu'ils changent de catégories d'âges (Hockey et James, 1993). Il y a une différenciation dans l'attribution des normes, des rôles, des statuts, du prestige, des ressources selon l'appartenance à une catégorie d'âge. Dans notre société actuelle, la catégorie « vie adulte » est la catégorie d'âge la plus favorisée, puisque les adultes ont un meilleur statut social, plus de prestige, de ressources et de pouvoir (Pilcher, 1995). Il y a donc une relation de pouvoir asymétrique entre la catégorie d'âge « enfance » et celle de « vie adulte » au sein même de la stratification de l'âge.

Dans ce travail, la notion de génération va être réservée pour parler de la parenté. Cette précision conceptuelle est importante, du fait que nous nous intéressons à la relation parent-enfant. En abordant la relation parent-enfant, il faut considérer que parent et enfant font partie de deux catégories d'âge différentes ne détenant pas le même statut, les mêmes ressources ou le même pouvoir. Toutefois, la relation parent-enfant est également une relation générationnelle et institutionnalisée, puisque la loi accorde aux parents une autorité sur leurs enfants. La relation de pouvoir asymétrique entre parent et enfant peut être alors dédoublée : une relation de pouvoir justifiée par

la structure sociale de l'âge et une autre relation de pouvoir justifiée par le rapport générationnel de la famille.

1.3.4 « Adultism »

La sociologie de l'âge nous donne des outils conceptuels afin de comprendre les relations entre les différentes catégories d'âges. Cependant, cette théorie diffère du concept d'ordre générationnel sur un point important ; ce dernier cherche à mettre l'accent sur la relation de pouvoir qui existe et qui maintient l'enfance dans une position inférieure. Bien que la sociologie de l'âge permette de comprendre cette position, son but n'est pas d'approfondir cette position particulière de l'enfance. Nous allons mobiliser le concept d'« adultism⁵ » pour caractériser la relation de pouvoir entre les catégories d'âge « enfance » et celle de « vie adulte ».

Nous préférons parler d'« adultism » plutôt que d'âgisme, parce que si les personnes âgées peuvent vivre de la discrimination, ils ont néanmoins plus de ressources et de pouvoir que les enfants (LeFrançois, 2013). Les personnes âgées, par leur statut juridique de majeurs, ont les mêmes droits que tous les adultes et peuvent les mobiliser par eux-mêmes. En opposition, les enfants considérés comme mineurs sont plus vulnérables et n'ont pas de recours de nature politique ou juridique.

5 Nous conservons ce terme en anglais, étant donné que son équivalence en français (adultisme) possède une définition différente.

Nous allons retenir les conceptions « d'adultism » de Bell et Ceaser. Selon Bell (cité dans Stewart 2012), l'« adultism » serait tout comportement et attitude basé sur les prémisses que les adultes sont meilleurs, soit plus compétents et actifs, que les jeunes, et ont le droit d'agir sur eux sans leur consentement. La base de l'« adultism » est la croyance à l'infériorité des enfants aux adultes, c'est-à-dire que les enfants ne méritent pas le même respect que les adultes. Ceaser (2014) rajoute à cette définition un élément : l'extrême contrôle que les adultes ont sur les jeunes. Le contrôle des adultes sur les enfants est renforcé par les institutions sociales et les lois qui structurent l'arrière-plan des relations adulte-jeune. Ceaser met l'accent sur le caractère social du contrôle des adultes sur les enfants ; il souligne par ce fait même, la raison d'une faible remise en question de ce contrôle. Checkoway (1996) rajoute que l'« adultism » se manifeste par le droit des adultes de punir, de menacer, d'enlever des « privilèges », de frapper et d'ostraciser les jeunes s'ils considèrent que c'est bénéfique pour leur contrôle ou pour les discipliner. Cet élément renvoie à la notion de pédagogie noire de Miller (1984), soit toutes pratiques parentales violentes servant à assurer un contrôle sur les enfants. Pour Miller, l'éducation des enfants trahit souvent un besoin des adultes. En d'autres mots, l'éducation des enfants peut devenir une manifestation de l'« adultism », puisque l'éducation des enfants peut être basée sur un point de vue et sur les besoins des adultes. Ainsi, le concept d'« adultism » semble approprié dans l'étude de la relation éducative entre parent-enfant. En effet, l'enfance peut être conceptualisée de manière adultocentrique, influençant alors les représentations des enfants qui, à leur tour, influencent les pratiques parentales. Bref, l'« adultism » permet une justification du pouvoir des adultes sur les enfants à différents niveaux, que ce soit sociétal, institutionnel ou familial.

Lorsque nous parlons « d'adultism », il faut comprendre que c'est en tant que groupe social que les enfants sont dans une position de subordonné dans la société en relation avec les autres groupes d'âge (Corsaro, 2011). Cette subordination des enfants est souvent couplée avec le besoin des enfants d'être protégés. Si les enfants ont parfois réellement besoin d'être protégés, il existe toutefois un risque inhérent d'exagération, les adultes pouvant utiliser cette raison afin de protéger le monde adulte de l'intrusion des enfants (Qvortrup, 1994). Par exemple, les enfants sont exclus de certains lieux publics (Corsaro, 2003). Ainsi, la marginalisation des enfants peut être de nature paternaliste. Dans le cas des enfants, cette vision paternaliste est souvent justifiée, naturalisée et est rarement remise en question (Franklin et Franklin, 1990). D'ailleurs, le paternalisme envers les enfants se justifie sur la base de leur manque d'expérience et leur incapacité de prendre des décisions considérées et informer. En effet, les enfants sont vus comme prérationnels (Franklin et Franklin, 1990). Cette position paternaliste est donc souvent considérée comme légitime, voire un devoir des adultes, et même les enfants ne la remettent que rarement en question (Mayall, 2000).

L'« adultism » met l'accent sur les discriminations que peuvent vivre les enfants et le fait qu'ils ne sont pas toujours considérés comme membres de la société, avec une voix légitime pour se faire entendre (Roche, 1999). L'enfance moderne se caractérise par une ségrégation institutionnelle des enfants (Danic et al., 2006 ; Mayall, 2000 ; Roche, 1999) qui construit l'enfance comme une période séparée du reste de la société adulte et nie aux enfants une considération sociale comme des citoyens ou des personnes à part entière. Ce concept permet de voir la relation de pouvoir entre les adultes et les enfants et de remettre en question la naturalisation de la subordination des enfants. LeFrançois (2013) souligne le caractère systématique de ce système de domination, caractérisé par une législation adultocentrique : les politiques, les règles et les pratiques qui sont imbriquées à l'intérieur de la structure sociale et les

institutions sont basés sur le point de vue des adultes, peuvent nier les droits des enfants et peuvent avoir un impact négatif sur la vie quotidienne des enfants.

1.4 Représentation des enfants sous-jacente à l'« adultism »

Nous avons déjà établi que l'enfance est une construction sociale : ce que nous considérons comme un « enfant » et la façon dont l'enfance est vécue est une construction sociale, structurée par des normes, des intentions et les cultures des adultes (Matthews, 2007 ; Mayall, 2000). Néanmoins, les représentations jouent un rôle dans cette construction sociale (Greene et Hogan, 2005). Les pratiques influencent également les représentations : lorsqu'un parent contrôle son enfant, celui-ci va trouver une stratégie de résistance (mentir, désobéir, etc.) qui va confirmer l'idée du parent que les enfants ont besoin de discipline et de contrôle (Mayall, 2000). Ainsi, les représentations influencent les pratiques qui à leur tour vont influencer les représentations, et ainsi de suite.

Différentes représentations des enfants légitiment leur statut inférieur à l'intérieur de la structure sociale de l'âge. Par exemple, les enfants ont longtemps été représentés comme incomplets et séparés du monde des adultes, ce qui a offert une base pour une distribution différentielle du pouvoir, des responsabilités et des ressources entre les enfants et les adultes (Pilcher, 1995). Cette vision d'incomplétude des enfants est liée au fait qu'on les voit dans un état de devenir, comme objet de socialisation des adultes (Hendrick, 2008, Mayall, 2000). Les enfants sont souvent perçus comme «prératonnaux » et leur parole est fréquemment mise en doute (Franklin et Franklin, 1990). Ainsi, il y a une croyance que les adultes connaissent mieux l'intérêt supérieur

des enfants que les enfants eux-mêmes. Étant donné que la représentation des enfants penche vers une vision d'eux comme des personnes incomplètes, comme « pre-people », on a tendance à leur nier leur droit de participation (Mayall, 2000). Comme le souligne Mayall (dans Qvortrup, 2009), si les enfants étaient vus comme plus compétents, les parents verraient moins le besoin de les contrôler. Les représentations orientent donc la manière dont les adultes agissent sur les enfants. D'ailleurs, Miller (1984) a mis l'accent sur les représentations qui influençaient des pratiques parentales violentes à l'égard des enfants. Elle affirme également qu'à son époque, la volonté de pouvoir chez des éducateurs est mieux dissimulée par un dispositif d'arguments qui démontre le bien-fondé et la nécessité des coups pour le bien de l'enfant.

En résumé, nous nous intéressons à la représentation de l'agentivité des enfants à l'intérieur de la relation éducative afin de mieux comprendre leur position sociale. La sociologie de l'enfance considère les enfants comme acteurs sociaux, toutefois, cette reconnaissance des enfants comme acteurs sociaux n'est pas toujours répandue dans la société. Nous avons défini l'agentivité des enfants comme une capacité qui se développe tout au long du parcours de vie. L'agentivité comprend le fait de se sentir l'auteur de ses actions, la capacité de prédire leurs conséquences et la construction d'un récit de vie et de construire du sens de la réalité sociale (Stern, 1989). Nous étudions la relation parent-enfant, puisque les principaux agents responsables du parentage contemporain sont les parents et la famille représente alors le premier groupe social des enfants. Pour conceptualiser la relation parent-enfant, nous avons mobilisé le concept de structure sociale de l'âge dans laquelle l'âge est divisé en différentes catégories sociales régulées. Les différentes catégories d'âge sont interreliées, elles diffèrent en termes de ressources, de prestige et de pouvoir. Entre la catégorie « enfance » et la catégorie « vie adulte », il existe une relation asymétrique de pouvoir, favorisant les adultes, que nous appelons « adultism ». Nous allons retenir les conceptions

d'«adultism» de Bell et Ceaser. Selon Bell (cité dans Stewart 2012), l'« adultism » serait tout comportement et attitude basé sur les prémisses que les adultes sont meilleurs, soit plus compétents et actifs, que les jeunes, et ont le droit d'agir sur eux sans leur consentement. Ceaser (2014) rajoute à cette définition un élément : l'extrême contrôle que les adultes ont sur les jeunes. « L'adultism » est la croyance à l'infériorité des enfants, ce qui permet aux adultes de les contrôler et d'agir sur eux sans leur consentement. À travers le concept d'« adultism », on voit bien le rôle des représentations. C'est pourquoi il semble important d'interroger le rôle des représentations dans le discours sur l'enfance.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Les objectifs de ce mémoire sont d'identifier dans les GP les différentes représentations de l'agentivité à l'intérieur de la relation éducative parent-enfant et de comprendre leurs rôles à l'intérieur de ces discours. Nous avons choisi les GP comme terrain de recherche étant donné leur importance dans l'accompagnement des nouveaux parents (von Münchow, 2011; Ramos et Youngclarke, 2006). Les représentations influencent les pratiques, c'est la raison pour laquelle il est pertinent d'étudier les représentations de l'agentivité des enfants qui sont mobilisés dans les GP. Notre travail s'inscrit dans une démarche qualitative, puisque notre objectif est d'approfondir notre compréhension sur la construction des représentations de l'agentivité dans les GP afin d'approfondir notre connaissance sur la position sociale des enfants à l'intérieur de la famille. Pour ce faire, nous adoptons une démarche d'analyse de discours. Nous optons pour les approches argumentative et énonciative, deux approches qualitatives du discours. Ces deux approches se complètent bien; notre approche argumentative s'intéresse à l'argumentation dans la langue naturelle, soit la situation d'énonciation dans laquelle l'argumentation s'insère. L'approche énonciative nous donne alors les outils afin d'analyser la situation d'énonciation.

Tout d'abord, nous présenterons et expliquerons notre choix d'univers d'analyse, et les critères qui ont orienté notre choix de corpus d'étude et d'échantillon. Puis, nous aborderons l'analyse du discours en général, avant de détailler nos deux approches spécifiques, soit l'approche argumentative et l'approche énonciative. Ensuite, nous

définirons notre concept de représentation. Finalement, nous présenterons notre grille d'analyse et expliciterons les limites de notre recherche.

2.1 Univers d'analyse, corpus d'étude et échantillon

2.1.1 Univers d'analyse

Notre univers d'analyse est les guides parentaux publiés au Québec. Le terme « Guide Parental (GP) » est utilisé par von Münchow (2012) afin de parler d'un certain type de discours sur la parentalité pour lequel il n'a pas de terme français précis. Nous empruntons la définition de GP de von Münchow (2012), soit : tous ouvrages s'adressant à des parents d'enfants en bas âge traitant de questions d'éducation. Il est possible de parler des GP comme un genre de discours, plusieurs critères permettent d'identifier un livre sur l'éducation des enfants comme un GP. Ils ont comme fonction d'être informatifs et ils sont organisés en chapitre thématique (le sommeil, les colères, etc.) ou selon l'âge chronologique des enfants afin de suivre le développement des enfants de manière linéaire (von Münchow, 2011). Par ailleurs, les auteurs ont une profession indiquant qu'ils s'occupent d'enfants. Finalement, ils sont souvent réédités plusieurs fois.

Nous prenons les GP comme univers d'analyse afin d'analyser les représentations de l'agentivité des enfants à travers la relation éducative parent-enfant. Cet univers d'analyse est pertinent puisque les GP accompagnent un nombre important de parents. Une étude a trouvé que les parents considèrent les GP comme une source utile d'informations, plus utile que parler à leurs amis ou que les cours prénataux

(Ramos et Youngclarke, 2006). Pour Vinken (cité dans Von Münchow, 2011), les GP occupent une place importante dans la préparation des parents, au point où il compare les GP à des bibles professant la foi de notre ère en matière de parentalité. Les GP sont porteurs des représentations véhiculées par la société et représentent les normes actuelles de l'éducation des enfants. En effet, l'éducation des enfants est une pratique sociale finalisée associant des valeurs éducatives, des représentations relatives à l'action à mettre en œuvre et à des pratiques effectives en direction des enfants élevés (Durning, 2006). Les représentations jouent un rôle dans l'éducation des enfants et les GP sont un terrain de recherche privilégié afin d'accéder aux représentations actuelles de l'agentivité des enfants dans la relation éducative parent-enfant. C'est par la famille que les enfants sont introduits dans la culture (Corsaro, 2011) et qu'ils ont leurs premières expériences d'être traités comme des personnes (Handel et al, 2007). Pour Neyrand, en étudiant la petite enfance on interroge le statut global de l'enfant, puisque la petite enfance est devenue une période déterminante de l'enfance (dans Sirota, 2006). Ainsi, s'intéresser aux représentations de l'agentivité chez les jeunes enfants dans les GP permet de saisir le statut global des enfants et de mieux comprendre la position sociale des enfants.

2.1.2 Corpus d'étude

Les GP représentent un univers d'analyse immense, nous avons donc choisi certains critères afin de restreindre notre corpus d'étude. Tout d'abord, les GP choisis dans cette étude doivent être publiés au Québec et en français. Puis, nous considérons les GP abordant la question de la discipline pour les enfants de six ans et moins, soit les pratiques parentales visant à favoriser ou à éliminer un comportement et les comportements et attitudes lors d'une résolution de conflits. Bien que la relation

éducative parent-enfant comporte d'autres aspects que celui de la discipline, nous jugeons que la discipline, particulièrement à ce jeune âge, couvre une partie importante de la relation éducative parent-enfant. Nous avons choisi de nous intéresser aux discours contemporains, soit ceux écrits depuis 2000, parce que certains auteurs (Hurstel, 2004 ; Déchaux, 2009) parlent des normes éducatives démocratiques comme un acquis (relations parents-enfants démocratisés, la négociation, l'écoute, etc.) de l'éducation contemporaine. Néanmoins, la sociologie de l'enfance montre que les enfants sont considérés comme inférieurs aux adultes à l'intérieur de la structure sociale de l'âge, certains (Franklin et Franklin, 1990; Kutsar et Warming, 2014; Ceaser, 2014; Bell cité dans Stewart, 2012) affirment que les enfants sont opprimés et marginalisés. En nous intéressant au discours contemporain, nous allons pouvoir éclairer la position sociale actuelle des enfants en interrogeant les représentations de l'agentivité des enfants à l'intérieur de la relation éducative parent-enfant. Finalement, le corpus d'étude va comprendre les GP écrits par des psychologues, puisque la psychologie est une science dominante dans la définition de l'enfance (James et Prout, 1990; Turmel, 2013). Cette expertise des psychologues leur donne l'autorité nécessaire afin de prescrire aux parents des comportements à adopter concernant l'éducation de leurs enfants.

2.1.3 Échantillon

L'échantillon va être non-probabiliste et par choix raisonné, car le corpus d'étude reste vaste malgré les critères spécifiés ci-dessus. Nous avons décidé de sélectionner les GP dans le catalogue de la Bibliothèque et Archives Nationales du Québec (BanQ), puisque c'est la plus grande bibliothèque publique francophone au Québec.

Nous avons fait une recherche avec deux mots-clés : enfant-discipline et éducation des enfants. Ces deux mots-clés ont permis de saisir une plus grande diversité de discours, puisqu'il existe certaines approches de l'éducation de l'enfant qui peuvent éviter de parler de discipline tandis que d'autres peuvent le favoriser (Déchaux, 2009 ; Clément, 2013). Pour Matthews (2007), il existe plusieurs représentations des enfants qui compétitionnent à l'intérieur des sociétés et il existe ainsi une variété de normes éducatives pouvant représenter l'agentivité des enfants de manière différente. Prendre en considération les différentes approches de l'éducation des enfants dans notre échantillon va nous permettre d'avoir un tableau plus divers. En effet, il va nous permettre de faire un tableau plus juste et nuancé des représentations auxquelles les nouveaux parents peuvent être exposés. Étant donné que l'« adultism » a peu été étudié à l'intérieur des discours, il est intéressant de prendre en considération une diversité de points de vue.

Notre recherche dans le catalogue de la BanQ avec les deux mots-clés et selon nos critères, nous a donné vingt titres. Nous avons remarqué en faisant la lecture flottante que plusieurs auteurs abordaient la punition corporelle. Il nous a paru intéressant de considérer cet aspect, puisque c'est un élément central de la discipline des enfants. Bien que celle-ci ne soit pas bien vue au Québec, elle est encore pratiquée par certains parents québécois (Clément et al., 2013). L'analyse du traitement de la punition corporelle à l'intérieur des GP nous permettra de compléter notre étude sur la représentation de l'agentivité des enfants. En effet, la punition corporelle représente bien la position des enfants dans la société et de l'« adultism » : c'est la dernière catégorie de personne qui est encore légitime de frapper. Ainsi, frapper un enfant c'est le considérer comme un objet, puisque les enfants ne sont pas vus comme ayant la capacité d'apprendre autrement que par la fessée. Dans un continuum des pratiques parentales, la punition corporelle est à l'extrémité négative de celle-ci, niant toute agentivité aux

enfants. Selon nous, étudier le traitement de la punition corporelle à l'intérieur des GP va permettre de clore notre analyse sur la représentation de l'agentivité des enfants telle que construite à l'intérieur des GP en fournissant un terrain d'observation privilégié afin d'accéder à la représentation de l'agentivité des enfants et de leur statut social. Par exemple, proscrire la punition corporelle parce qu'elle est une atteinte à son intégrité physique, c'est considérer les enfants comme des personnes, au même titre que les adultes, puisque son intégrité physique est protégée contre les voies de fait. Ce critère nous a permis de réduire notre échantillon à un total de six GP. Nous avons choisi deux tomes de Vallières étant donné que les deux tomes couvrent la période de 0 à 6 ans, comme pour les autres GP. Dans une optique d'homogénéité du corpus, nous avons choisi d'inclure les deux tomes comme un seul GP. De plus, nous avons décidé d'inclure le guide « Mieux vivre avec notre enfant de la grossesse à deux ans⁶ », créé par l'Institut national de Santé Publique, qui est donné à tous les parents québécois par le gouvernement du Québec au tout début de la grossesse et aux parents qui adoptent un enfant. C'est un « guide pratique » qui se présente comme scientifique touchant différents sujets autour de la grossesse et des deux premières années. Nous l'avons incorporé à notre échantillon afin qu'il serve de pilier de comparaison, parce qu'il émane du gouvernement québécois, il transmet les normes sociales qui devraient faire consensus au sein des chercheurs québécois. En effet, la production de ce guide se fait en association étroite avec la recherche et est écrit par des experts médicaux. Ceux-ci sont les experts ayant le plus de prestige, de pouvoir et d'autorité au Québec. L'expertise donne le droit à prescrire des comportements et dans ce cas-ci, cette expertise est dédoublée, puisqu'il émane du gouvernement du Québec, il se présente comme le savoir officiel sur l'éducation des enfants. De plus, le Mieux vivre est distribué gratuitement, on peut alors penser qu'il est le GP le plus consulté chez les futurs parents québécois.

6 Pour alléger le texte, nous allons appeler ce guide simplement le Mieux vivre.

Nous allons aborder la relation éducative à travers deux éléments : la discipline et la résolution de conflit. Nous définissons la discipline par deux aspects. Premièrement, la discipline consiste à l'action du parent pour encourager ou réprimer un comportement ou une attitude chez son enfant. Deuxièmement, la discipline constitue un encadrement donné aux enfants par le parent (règles, limites ou contraintes). La résolution de conflit est importante étant donné que des conflits entre parents et enfants peuvent être très fréquents. De plus, durant les conflits, les parents peuvent user des méthodes punitives, de contrôle, de négociation, etc. Il faut souligner que si l'agentivité est notre objet de recherche, il n'est pas un mot qui fait partie du lexique des GP. Nous avons fait une liste d'indicateurs variés pouvant indiquer la présence ou l'absence de la prise en compte de l'agentivité des enfants. Tout d'abord, il y a les indicateurs qui prennent en compte la subjectivité de l'enfant et de son caractère unique, soit : l'individualité/la personnalité, les émotions, les caprices, les besoins et les désirs. Ensuite, il y a les indicateurs touchant le développement de l'enfant, comme l'autonomie, l'indépendance, la socialisation, la sécurité, etc. La dernière catégorie d'indicateurs est celle entourant plus directement l'agentivité des enfants, comme l'action, la compétence physique et cognitive des enfants. Pour nous aider à repérer les représentations de l'agentivité des enfants, nous utilisons également les cinq niveaux de participation de Shier (cité dans Thomas et Percy-Smith, 2012). Cette échelle permet de faciliter la comparaison entre les différents corpus étant donné que cela donne un standard. Elle s'intéresse à deux aspects généraux : la considération des opinions des enfants et la participation aux décisions. La prise en compte de l'opinion des enfants et leur participation peut faire référence à des pratiques parentales comme l'écoute, la négociation, faire participer les enfants dans les activités, les tâches et dans l'établissement des règles. L'échelle s'applique aussi bien aux situations quotidiennes qu'aux situations de conflits.

2.2 L'analyse du discours : l'approche argumentative et l'approche énonciative

2.2.1 L'analyse du discours

L'analyse du discours s'est développée au courant des années 1960-1970 au sein des sciences du langage, mais l'interdisciplinarité s'est imposée rapidement (Mazière, 2005). Cette interdisciplinarité crée une profusion d'approches différentes du discours et de méthodes d'analyses. Un postulat récurrent à travers l'analyse du discours, et auquel nous adhérons dans ce mémoire, c'est le fait de considérer le langage comme une pratique. C'est dans la pratique que les règles et les conventions sont déterminées afin de délimiter le normal et l'approprié (Gee, 2011). Ainsi, on ne peut pas parler de tout dans n'importe quelle circonstance et n'importe qui ne peut pas parler de n'importe quoi (Foucault, 2012). Maingueneau (1991a) parle de pratique discursive afin d'envisager le discours dans ces deux faces : une face sociale et une face textuelle. Dans cette perspective, le discours n'est pas individuel, il est la manifestation attestée d'une surdétermination collective de la parole individuelle, produit, déterminé par ses conditions de production comme par la syntaxe d'une langue particulière (Mazière, 2005). Donc, le discours se produit lorsque la langue se trouve mise en exercice dans la pratique (Maingueneau, 1991b), plus spécifiquement, le discours est une activité entre l'énonciateur et l'allocutaire. L'énonciateur doit se situer par rapport à son allocutaire, à son énonciation elle-même, à son énoncé, au monde, aux énoncés antérieurs ou à venir et cette activité laisse des traces dans l'énoncé, traces que l'analyste du discours cherche (Maingueneau, 1991b). Pour Sarfati (1997), le discours est l'objet empirique, avec ses conditions de production dont la présence est attestée dans le texte sous forme de traces linguistiques repérables, par exemple : les marqueurs d'embrayage, les marqueurs de modalité, le

lexique, etc. Ces traces linguistiques permettent de retracer le procès énonciatif (Maingueneau, 1991a). À travers ces traces linguistiques, le locuteur prend une certaine position énonciative comme le démontre cette citation :

Un discours tenu à partir d'un certain positionnement sera particulièrement persuasif si, au lieu de porter explicitement un jugement de valeur, il crée par l'ensemble de son énonciation un univers textuel dans lequel certains termes se trouvent amenés de manière en quelque sorte naturelle à prendre certaines valeurs. (Maingueneau, 1991a, p.122).

Bref, l'analyse du discours permet d'identifier les différentes marques linguistiques permettant d'approfondir les représentations de l'agentivité des enfants dans la relation éducative à l'intérieur des GP. Pour ce faire, nous avons opté pour les approches argumentative et énonciative. L'analyse argumentative nous a apporté les outils nécessaires afin de comprendre le rôle discursif que peuvent jouer les représentations de l'agentivité des enfants à l'intérieur des discours des GP. En effet, l'approche argumentative permet de considérer les différentes marques linguistiques et les différents niveaux d'analyse étant donné qu'on s'intéresse à l'argumentation dans la langue naturelle. C'est aussi pour cela que l'approche énonciative va nous être utile, afin d'éclairer la situation d'énonciation dans laquelle l'argumentation s'inscrit.

2.2.2 L'analyse argumentative

L'approche argumentative que nous adoptons est celle d'Amossy, soit l'approche argumentative dans le discours, qui s'insère à l'intérieur du cadre général de l'analyse du discours. Il s'agit d'une approche qualitative qui nous permet de considérer les différents niveaux d'analyse et d'approfondir le rôle des représentations de

l'agentivité des enfants dans la justification des pratiques parentales particulières. L'approche argumentative considère le discours comme un acte performatif : énoncer un discours, c'est vouloir agir sur autrui (Seignour, 2011). Pour Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988), une argumentation efficace réussit à accroître l'intensité d'adhésion de façon à déclencher chez l'auditeur l'action envisagée, ou à créer une disposition à l'action. Amossy (2008) fait la distinction entre un texte argumentatif et un texte ayant une dimension argumentative. En fait, tout texte possède une dimension argumentative, car tout texte cherche à exercer une influence en orientant les façons de voir et de penser. Ces définitions permettent de mieux comprendre l'intérêt de cette approche pour l'analyse des GP, puisque sans être des textes argumentatifs, les GP possèdent bien une dimension argumentative. Les locuteurs des GP cherchent à accroître l'intensité d'adhésion à leurs valeurs éducatives afin que les parents adoptent les pratiques conseillées, ou du moins, à créer une disposition à l'action. Par ailleurs, l'argumentation est possible lorsqu'il y a au moins deux visions du monde différentes, puisqu'on n'argumente pas sur ce qui est évident (Amossy, 2010). Ainsi, les GP ont bel et bien une dimension argumentative, parce que l'éducation des enfants est un domaine dans lequel les opinions sont variées. Pour ce projet, nous avons étudié comment les locuteurs construisent le rôle des enfants dans leur propre socialisation à travers les représentations de l'agentivité des enfants mobilisés dans les GP. Effectivement, les représentations de l'agentivité différentes ne vont pas justifier les mêmes pratiques parentales et celles-ci n'offrent pas les mêmes opportunités aux enfants d'exercer leur agentivité.

L'approche argumentative dans le discours d'Amossy (2011) définit l'argumentation dans le discours comme la considération de l'argumentation dans la langue naturelle, soit l'ensemble des moyens discursifs par lesquels un locuteur tente de faire voir et penser le monde environnant d'une certaine façon, que ce soit d'une manière

consciente ou d'une manière irréfléchie et spontanée. L'analyse argumentative dans le discours peut se résumer par quatre points centraux. Premièrement, l'analyse argumentative étudie l'argumentation en langue naturelle dans la matérialité du discours. Deuxièmement, il faut situer l'argumentation dans une situation d'énonciation. Troisièmement, l'analyse argumentative doit s'intéresser à la façon dont l'argumentation s'inscrit dans l'interdiscours, c'est-à-dire voir comment le discours se situe par rapport à ce qui se dit avant et au moment de la prise de parole. Finalement, il faut considérer l'interaction entre le logos, le pathos et l'ethos (Amossy, 2008), soit les trois moyens de « prouver » par la parole selon la rhétorique classique (Plantin, 2005). L'ethos se constitue de deux aspects : la construction d'une identité verbale et la quête d'une efficacité rhétorique. Comme identité verbale, l'ethos identifie comment le locuteur construit une image de lui-même qu'il cherche à projeter à un auditoire. L'ethos comme quête d'efficacité est constitué des différentes stratégies discursives qui permettent d'affirmer la légitimité de ses dires (Micheli, 2007). Cette légitimité permet d'avoir un impact sur son auditoire. Le pathos dénote l'ensemble des émotions que le locuteur cherche à provoquer chez son auditoire. Le logos représente l'argumentation logique, soit les preuves propositionnelles (Seignour, 2011 ; Plantin, 2005).

D'après Amossy (2010), le but d'une argumentation est d'agir sur ses allocutaires en tentant de les faire adhérer à une thèse, modifier le savoir partagé ou à renforcer les représentations et les opinions. Cela est possible grâce aux savoirs et aux représentations partagées constituant le fondement de toute argumentation (Amossy, 2010). Le discours doit s'appuyer sur des prémisses partagées, des valeurs et des vérités acceptées par l'auditoire pour transférer l'adhésion des prémisses à la conclusion. Ainsi, le locuteur doit prendre en considération les opinions de son

allocutaire tout en essayant de transmettre ces propres opinions (Amossy, 2010, 2011).

L'analyse argumentative est intéressante puisqu'elle permet d'intégrer différents niveaux d'analyse qu'elle intègre dans le cadre de l'analyse du discours (Amossy, 2010). Par exemple, pour Amossy (2010) l'analyse argumentative étudie le lexique, non pas comme une fin en soi, mais afin de comprendre comment le choix du lexique oriente et modèle l'argumentation. Ainsi, l'analyse argumentative cherche à savoir par quels moyens discursifs un locuteur tente de partager sa vision du monde. Pour l'argumentation dans le discours, la situation d'énonciation est importante étant donné qu'on étudie l'argumentation dans sa langue naturelle. Il ne s'agit pas de considérer le caractère normatif de l'argumentation, mais de voir comment l'argumentation est construite à l'intérieur d'une situation d'énonciation. D'une manière plus précise, nous cherchons à identifier quels sont les moyens linguistiques que les locuteurs mettent en place pour partager leur vision de l'éducation et le rôle des enfants dans leur socialisation, à travers l'étude des représentations de l'agentivité des enfants.

2.2.3 L'approche énonciative

L'approche énonciative consiste à remonter les traces du procès énonciatif vers les positions d'énonciation qui les rendent possibles (Maingueneau, 1991a). Le discours possède des règles et des contraintes que l'analyse du discours cherche à comprendre. Il ne s'agit pas de comprendre la subjectivité des auteurs, mais de chercher les conditions de possibilité de la prise de parole. Les positions énonciatives du locuteur

et de l'allocutaire sont prescrites par les règles d'un même système de sens. Les institutions de production déterminent la légitimité du dire à travers l'énonciation. C'est par son énonciation qu'on peut montrer que les conditions de sa légitimité sont bien là : « (...) le monde que décrit une archive, la représentation qu'elle en construit, constitue une légitimation performative et oblique de l'énonciation qui sous-tend cette représentation ; le *dit* y est indissociable du *dire*. » (Maingueneau, 1991 a, p.205). La théorie de l'énonciation s'intéresse à la présence du sujet énonciateur dans le discours, celle-ci se traduisant dans les marques de modalisation. En effet, l'énonciateur se situe toujours par rapport à sa propre énonciation (Maingueneau, 1991a).

Pour ces deux approches, la relation entre l'énonciateur et l'allocutaire est essentielle. L'argumentation se situe dans le cadre d'un dispositif d'énonciation où le locuteur doit s'adapter à son allocutaire. En effet, il doit tenir compte de son allocutaire sur lequel il veut agir et au profit duquel il mobilise un ensemble de moyens linguistiques et de stratégies discursives plus ou moins programmées (Amossy, 2008). Pour ce faire, le locuteur doit se représenter son allocutaire afin de s'adapter à celui-ci étant donné que la prise en compte des opinions de l'autre est une condition *sine qua non* de l'efficacité discursive (Amossy, 2010).

2.2.4 La représentation

Dans ce travail, nous nous basons sur une définition naïve de la représentation (Grize, 1996), c'est-à-dire une définition très simple de la représentation. Nous choisissons cette définition puisque la représentation est un concept complexe et que ce n'est pas le but de ce mémoire de le développer. Le concept de Grize (1996) est pertinent puisque son approche de l'analyse argumentative est similaire à Amossy. Grize

(1996) considère l'argumentation comme une activité discursive toujours produite en situation et orientée vers les allocutaires. Tout comme Amossy, Grize met l'accent sur la langue naturelle. Ainsi, sa définition de la représentation s'inscrit bien dans notre approche argumentative. Grize (1996) distingue trois sortes de représentations : la représentation discursive, la représentation mentale et la représentation sociale. La représentation discursive se décompose en deux sortes : les schématisations et les modèles. La schématisation a pour rôle de faire voir quelque chose à quelqu'un. En d'autres mots, c'est une représentation discursive orientée vers un destinataire de ce que son auteur conçoit ou imagine d'une certaine réalité. Grize (1996) définit la représentation mentale comme ce qui est « dans la tête » de ceux qui communiquent. Ces représentations mentales peuvent être inférées à partir des marques linguistiques (von Münchow, 2011), puisque l'énonciateur se situe toujours par rapport à son énoncé (Maingueneau, 1991a). En effet, l'approche énonciative nous donne des outils afin d'inférer des représentations discursives, soit les représentations mentales. Ces représentations mentales sont influencées par les représentations sociales en cours dans la communauté, bien que les locuteurs peuvent également se positionner contre ces représentations sociales (von Münchow, 2011). Abric (2003) définit la représentation sociale comme une organisation signifiante. Elle fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social. La représentation sociale détermine les comportements et les pratiques (Abric, 2003), puisque la représentation sociale permet de comprendre et d'expliquer la réalité et ainsi oriente les pratiques et les comportements. La représentation sociale a donc un caractère prescriptif. Dans ce mémoire, nous cherchons à identifier les représentations de l'agentivité des enfants afin de voir comment celle-ci est construite dans les GP et quelle vision de la relation éducative parent-enfant les locuteurs communiquent à ces allocutaires. Ensuite, nous cherchons à voir quels sont les rôles discursifs de ces représentations étant donné que

les représentations sociales peuvent être prescriptives en orientant les pratiques et les comportements. De plus, l'étude des représentations est pertinente à l'intérieur d'une approche argumentative, puisque toute argumentation se base sur des savoirs et des représentations partagés (Amossy, 2010). Les locuteurs des GP doivent prendre en considération les opinions de leur allocutaire tout en essayant de transmettre ces propres opinions (Amossy, 2010).

2.3 Grille de lecture

Nous empruntons la grille de lecture de Seignour (2011) et nous y incorporons la structure d'analyse argumentative d'Amossy pour nous l'approprier. Seignour crée sa grille de lecture afin de faire l'analyse du discours d'une allocution interne, prononcée par un ancien dirigeant d'une entreprise publique française. La grille de lecture de Seignour est intéressante étant donné que ces postulats sont similaires au nôtre; comme nous, Seignour considère l'analyse du discours comme la recherche dans l'énoncé d'indicateurs linguistiques. Ainsi, sa grille de lecture indique les marques linguistiques et moyens discursifs auxquels prêter attention lors de l'analyse. L'emprunt de cette grille de lecture se fait bien, puisque l'univers du discours managérial est similaire à celui des GP : dans les deux cas, les discours veulent orienter les pratiques de leurs allocutaires. En effet, les GP et les discours managériaux constituent un faire potentiel dans lequel la parole est censée faire advenir ce qu'elle énonce. Pour ce faire, les GP et les discours managériaux évoquent un système de valeurs. Les deux discours construisent alors une certaine vision du monde afin d'inscrire un faire potentiel dans leurs énoncés. Bref, Seignour a une approche argumentative similaire à la nôtre et met également l'accent sur la

dimension performative du discours. Ces deux univers de discours ont aussi des caractéristiques communes nous permettant d'emprunter la grille de lecture à Seignour.

La première partie de la grille de lecture s'intéresse à la situation d'énonciation, soit aux marqueurs d'embrayage, aux verbes et aux modalisateurs. Les marqueurs d'embrayage prennent sens seulement dans la situation d'énonciation. Ils sont de trois sortes : les pronoms personnels (je, tu, il, etc.), les déictiques spatiotemporels (ici, maintenant, etc.) et les démonstratifs (ce, cette, etc.). Pour les verbes, nous nous intéressons au temps de verbes, aux types de verbes (factif, déclaratif, performatif, statif) et aux modalités des verbes (expressives, déontiques, épistémique). Les modalisateurs signalent le degré d'adhésion de l'énonciateur à son énoncé (Seignour, 2011). Les modalisateurs peuvent être des unités linguistiques variés, comme les adverbes, le conditionnel, les termes subjectifs, les guillemets, les italiques, etc. La deuxième section de la grille s'intéresse aux indices organisationnels, plus précisément aux connecteurs, puisque cela permet de comprendre l'orientation argumentative du discours (Seignour, 2011). Nous avons remplacé et modifié les deux dernières parties de la grille de Seignour pour l'adapter selon la théorie de l'argumentation dans le discours d'Amossy. La troisième section est l'interdiscours, afin d'opérationnaliser cette notion nous nous référons à la notion de transtextualité de Genette⁷ (Maingueneau, 1991a). Finalement, la dernière section s'intéresse aux indices argumentatifs, soit l'interaction entre l'ethos, le pathos et le logos, l'étude des topos (garant), l'analyse des présupposés et l'identification des thèses en présence.

⁷ Genette distingue entre l'intertextualité, la paratextualité, la métatextualité, l'architextualité et l'hy-pertextualité.

2.4 Limites

Il est important de souligner les limites de ce projet. Tout d'abord, c'est une analyse qualitative sur un petit échantillon, donc les conclusions ne sont pas généralisables. Notre objectif de recherche n'est pas de pouvoir généraliser nos résultats, il s'agit plutôt d'approfondir les représentations de l'agentivité et leur rôle discursif dans les GP. En effet, peu de recherches ont problématisé la relation parent-enfant en s'intéressant à la dimension de l'agentivité des enfants. Ainsi, nous cherchons à voir si cette perspective peut être pertinente pour des études ultérieures. Il est important de rappeler que nous nous intéressons à une facette de la relation parent-enfant, soit celle de la discipline. Nécessairement, cela amène un certain biais dans nos résultats, mais ce choix a été porté par un intérêt de recherche. Plusieurs statistiques montrent que l'aspect disciplinaire prend une place importante dans la relation parent-enfant ce qui justifie ce choix. En effet, 70 % des échanges entre parent et enfant, âgé de deux à dix ans, sont des interventions parentales pour encourager ou réprimer un comportement (Maurel, 2012). De manière plus nuancée, Cèbe et Goigoux (2012) ont fait une enquête en prenant en compte le milieu social. Ainsi, un enfant de milieu favorisé reçoit en moyenne 32 encouragements et 5 interdictions négatives par heure tandis qu'un enfant de milieu populaire reçoit 5 encouragements pour 11 interdictions par heure.

CHAPITRE III

LA DISCIPLINE POUR LE BIEN DES ENFANTS

Ce premier chapitre d'analyse vise à répondre à notre première question de recherche, soit comment les différentes représentations de l'agentivité des enfants sont-elles construites à l'intérieur des guides parentaux publiés au Québec ? Cette première question a comme objectif d'identifier les différentes représentations de l'agentivité des enfants. Nous avons trouvé, à l'intérieur des GP, une représentation des enfants comme ayant besoin de la protection des parents. Ce besoin de protection s'appuie sur des représentations des enfants comme vulnérables et dépendants. Ce chapitre décrit ces représentations et leur participation à une rhétorique de la discipline pour le bien des enfants, ce que Miller (1984) avait identifié dans son livre éponyme « C'est pour ton bien ». Miller (1984) explique comment il existe un dispositif d'arguments pour montrer la valeur et la nécessité des coups pour le bien de l'enfant, même si selon elle, ces pratiques relèvent plutôt d'un besoin du parent et peuvent nuire aux enfants. Ainsi, les GP mettent en œuvre un dispositif d'arguments justifiant la discipline pour le bien des enfants et un éventail de pratiques parentales qui peuvent négliger l'agentivité des enfants sous le couvert du besoin de protection des enfants. Nous présenterons également le modèle de socialisation unidirectionnelle qu'adoptent les GP. Ensuite, nous aborderons la représentation des compétences enfantines afin de mieux comprendre la représentation de l'agentivité des enfants. Pour clore ce chapitre, il sera question de la représentation des enfants comme des êtres en devenir, ainsi l'éducation des enfants telle que décrite dans les GP est vue dans une orientation téléologique.

3.1 La discipline pour la protection et le bien-être des enfants

Plusieurs locuteurs mettent l'accent sur le besoin de protection des enfants comme raison d'être de la discipline. Les enfants sont alors vus comme des êtres vulnérables ayant besoin de la protection des adultes. La vulnérabilité des enfants est souvent perçue à travers les anaphores⁸ utilisées, les plus communes sont : « petit », « tout-petit » et « bambin ». Ces anaphores ont comme effet de renvoyer les jeunes enfants à leurs caractéristiques biologiques, soit à leur petitesse et à leur vulnérabilité due à celle-ci. Plus précisément, on retrouve la formule « votre petit » qui revient dans certains GP. Cette formule semble rejoindre le caractère biologique des enfants de manière plus manifeste. Pour Neveu (1999), les enfants sont souvent définis exclusivement en termes biologiques. Dans ce cas précis, la représentation des jeunes enfants en termes biologiques met l'accent sur leur vulnérabilité en insistant sur leur attribut physique et sur leur dépendance. Pour Young-Bruehl (2012), la dépendance naturelle des enfants est une des raisons principales qui explique pourquoi les préjugés envers eux ne sont pas reconnus. Comme nous allons voir dans ce chapitre, les préjugés envers les enfants sont rationalisés (Young-Bruehl, 2012) à travers la rhétorique « c'est pour ton bien ». Ce faisant la catégorie « enfant » est essentialisé à sa dépendance naturelle, c'est-à-dire qu'on comprend la catégorie « enfant » en termes biologique et de dépendance. Cette essentialisation de l'enfance permet ainsi de rationaliser les préjugés envers les enfants autour de l'idée qu'ils ont besoin de protection à cause de leur vulnérabilité biologique.

8 Les phénomènes anaphoriques sont les relations de reprises d'un élément par un autre dans la chaîne textuelle, par exemple la pronominalisation, l'anaphore fidèle, l'anaphore infidèle, etc. (Maingueneau, 1991a).

La protection des enfants peut être vue de manière différente. On peut protéger les enfants de dangers très réels, par exemple traverser une rue ; on peut protéger les enfants d'un point de vue émotionnel, par exemple Vallières met l'accent sur le sentiment de sécurité des enfants ; on peut également protéger la santé des enfants en s'assurant qu'ils mangent bien, qu'ils dorment suffisamment, etc..

3.1.1 Protéger les enfants du danger

C'est le rôle du parent de protéger les enfants du danger, mais dans les GP, ce rôle parental justifie parfois la nécessité de la discipline comme le démontre cet extrait :

2. La discipline comporte beaucoup d'objectifs pratiques à court terme. Les objectifs essentiels de la discipline sont d'assurer la sécurité de l'enfant. Quand vous (i) avertissez votre enfant de ne pas s'approcher de la cuisinière, quand vous (ii) dressez une clôture autour de la cour pour empêcher l'enfant de se rendre dans la rue ou quand vous (iii) lui enseignez à ne jamais traverser la rue sans être accompagné d'un adulte, vous lui assignez des limites qui le protègent du danger. (Shore)

Dans cet extrait (2), on remarque une répétition intéressante (i, ii, iii) qui souligne le fait que c'est le parent qui est considéré comme actif dans cette relation tandis que l'enfant est vu comme passif, vulnérable à son environnement. Cette répétition permet de voir que la relation éducative parent-enfant est représentée de manière unidirectionnelle. Le modèle de socialisation unidirectionnel considère les parents comme des agents actifs capables de construction de sens et d'action. Inversement, les enfants sont considérés comme passifs (Kuczynski et al., 1999).

Cette vision de la discipline afin de protéger les enfants se retrouve également dans le *Mieux vivre* : 3. « La discipline sert d'abord à assurer la sécurité physique et émotionnelle du tout-petit. » Il faut souligner le sous-titre de la section : « Discipline nécessaire ». On remarque dans cet exemple une évidence discursive : la nécessité de la discipline est vue comme évidente étant donné que le sous-titre se donne comme tel sur un ton affirmatif. Pour Guilbert (2015), l'évidence discursive doit être vue, mais son effet ne doit pas être remarqué. D'un point de vue argumentatif, l'évidence vise à supprimer à la fois le doute et l'alternative, à imposer une certitude apodictique (Guilbert, 2015). Pour réussir, l'évidence doit revêtir un aspect habituel, naturel et partagé. En imposant la nécessité de la discipline comme une évidence, les locuteurs excluent les autres alternatives à celle-ci. L'utilisation de l'évidence discursive dès le sous-titre suggère l'idée que la nécessité de la discipline est une idée partagée par la communauté des allocutaires, soit des parents québécois. Pour ce GP, l'évidence discursive est doublement intéressante étant donné que c'est le « guide officiel » du Québec. Il est important de le souligner, si les autres GP peuvent utiliser cette stratégie, ces locuteurs parlent en leur nom tandis que le *Mieux vivre* représente les normes acceptables à ce qui a trait à la parentalité québécoise.

3.1.2 Protéger les enfants pour leur santé

Ce ne sont pas tous les GP qui justifient la discipline par la nécessité de protéger les enfants du danger. Néanmoins, la protection des enfants dépasse le cadre de danger immédiat. En effet, la discipline est également perçue comme nécessaire pour préserver la santé des enfants. Cette question revient particulièrement lorsque le sommeil est abordé. Plusieurs locuteurs notent l'importance de ne pas négocier l'heure de sommeil avec les enfants et de contrôler la routine du sommeil :

4. (i) Si votre enfant pleure parce que vous appliquez la règle, rappelez-vous qu'il apprend une leçon importante pour sa santé : les nuits sont faites pour dormir. (ii) Calculez la durée de ses pleurs afin de suivre les progrès que vous faites en tentant de vaincre sa résistance au sommeil. (iii) Si vous ne faites rien, ses pleurs devraient durer de moins en moins longtemps, pour disparaître complètement. (Wyckoff et Unell)

Ici, l'apprentissage de la leçon est plus important que l'inconfort vécu par l'enfant. Le sommeil est un bon exemple d'une situation dans l'éducation des enfants où l'inconfort présent et l'inconfort à long terme peuvent s'opposer. Il existe différentes écoles de pensée pour régler ce dilemme. Une première école de pensée⁹ est la position de Wyckoff et de Unell : l'inconfort vécu au présent par l'enfant est négligé au profit d'un confort futur. Une deuxième école est celle qui se préoccupe des inconforts présents de l'enfant, conseillant alors de réconforter les enfants. Toutefois, il n'y a toujours pas de consensus de la part des professionnels sur la meilleure méthode pour gérer le sommeil des bébés (Ramos et Youngclarke, 2006). Néanmoins, la deuxième école a un peu plus de poids étant donné que réconforter l'enfant qui pleure permettrait de créer un lien d'attachement sécure ce qui est associé à une variété de bénéfices sur le développement social et cognitif dans l'enfance (Bowlby, 1988). Étant donné qu'aucune de ces deux positions est confirmée par des études, on peut s'intéresser sur les aspects qui sont mis de l'avant : soit l'inconfort présent ou soit l'inconfort futur. En effet, le fait de mettre de l'avant l'un ou l'autre est basé sur une certaine représentation des enfants. Dans la citation (4), la séquence hypothétique (i) souligne le fait que les enfants pleurent à cause de la règle. Les enfants ne sont pas vus comme éprouvant un inconfort, de l'anxiété de séparation ou de la tristesse. Pourtant, il y a de plus en plus un consensus sur le fait que les bébés communiquent¹⁰

9 Nous simplifions ce débat entre deux écoles de pensées afin de mieux mettre en lumière leurs différences, mais il existe d'autres positions et méthodes autour de cette question.

10 Pour les jeunes bébés, il n'est peut-être pas possible de parler de communication volontaire, c'est pourquoi Stern (1989) développe sa théorie des sens de soi, afin de parler d'une conscience élémentaire, non réflexive chez les bébés. Néanmoins, selon Gopnik (2010), les bébés ont des théories sur l'amour et ces théories sont cruciales puisque les bébés dépendent du soin que les

par les pleurs leurs inconforts (douleur, faim, etc.) et leurs états mentaux (tristesse, fatigue, etc.) (Dolto, 1985). Dans l'extrait (4), on voit deux problèmes : un problème avec un objectif « supérieur », soit que l'enfant dort parce que le sommeil est important pour son développement et son bien-être, et un problème pour l'enfant dans le moment présent qui se manifeste par ses pleurs. À l'intérieur des GP, l'objectif supérieur va être souvent privilégié. Même les locuteurs qui ne proposent pas de laisser pleurer les enfants, vont souvent conseiller de contrôler le sommeil des enfants d'une manière ou d'une autre.

La notion de protection est souvent abordée, toutefois, la notion de protection est une notion extensible et elle est englobée par une notion plus générale, soit celle du bien-être de l'enfant. Cette approche est légitimée par le fait que les enfants sont vus comme ayant besoin d'être protégés, comme dépendants du parent. De cette représentation des enfants comme vulnérables et dépendants, les parents peuvent souvent agir sur les enfants sans les consulter. Les GP favorisent alors une approche de la protection des enfants qui est, selon Kutsar et Warming (2014), une compréhension paternaliste de la protection. Il est certain que consulter un enfant qui ne parle pas est plus difficile, mais il est toutefois possible de communiquer avec lui, bien que le parent va jouer un grand rôle pour interpréter et trouver des solutions. Par exemple, si le bébé pleure, le parent peut tenter différentes choses afin de trouver une solution aux pleurs de l'enfant (le nourrir, changer de couche, lui donner un jouet, etc.). Il ne faut pas oublier que la participation des enfants doit toujours être pensée selon l'âge et le niveau de développement de l'enfant, mais il est toutefois possible d'introduire des notions de négociation, d'échange et une manière d'agir en général avec les bébés qui ne soient pas paternalistes. Par exemple, on peut laisser faire aux

parents lui donnent pour sa survie, comprendre comment ce soin fonctionne est donc nécessaire. Les bébés s'adaptent également alentour du soin qu'on lui procure et interagissent avec celui qui lui donne des soins.

enfants leur propre expérience et donc de les laisser apprendre de leur mauvaise expérience (sans mettre leur intégrité physique en danger). De plus, à partir de deux ou trois ans, il est possible de faire participer les enfants plus activement en leur demandant leur opinion ou des solutions permettant ainsi d'éviter une approche paternaliste. Il est certain qu'il faut protéger les enfants de certaines situations de danger réel (on met un casque pour faire du vélo, on ne laisse pas un jeune enfant jouer avec des couteaux, etc.), mais les situations où l'intégrité physique ou psychologique des enfants n'est pas mise en jeu peuvent être gérées autrement qu'avec une imposition. Nous allons comparer deux extraits, l'un tirant sur une compréhension paternaliste et l'autre s'éloignant d'une telle compréhension. Notez que les deux locuteurs s'affichent comme proposant une éducation positive.

5. Restez près de votre enfant. S'il tente de s'éloigner de vous, serrez-le dans vos bras pour garantir sa sécurité. Soyez doux et compatissant et manifestez-lui votre amour et votre inquiétude. (Shore)

6. Les messages « je » efficaces ne proposent pas de solutions : « Tu dois procéder comme ceci. » « Tu devrais faire cela. » « Voici à mon avis ce que tu devrais faire. » Ils permettent plutôt aux jeunes de trouver leurs propres solutions au problème de l'adulte, des solutions qui sont étonnamment ingénieuses et qui surprennent les adultes. Même les petits de 2 ou 3 ans peuvent trouver des solutions originales tel que l'illustre l'incident ci-dessous survenu entre une mère et un petit garçon de 3 ans, Marc, que ses frayeurs empêchaient de dormir. (Gordon)

Dans le premier extrait (5), le locuteur propose de prendre dans ses bras un enfant en crise afin de garantir sa sécurité, mais rien ne dit que l'enfant va nécessairement s'éloigner et se faire du tort. Le locuteur conseille alors au parent d'agir d'une manière paternaliste en s'imposant sur l'enfant sans que la nécessité de protection soit bien réelle. À l'inverse, le deuxième locuteur (6) propose de faire participer l'enfant pour trouver une solution à son problème de sommeil. Afin de persuader son

allocutaire, il met l'accent sur le fait que les enfants sont compétents, et que cette compétence peut être surprenante pour l'adulte, ce qui est souligné par le lexique qu'il utilise. Par ailleurs, l'utilisation de l'anaphore « petit » permet de mettre l'accent sur l'agentivité des jeunes enfants en la présentant comme quelque chose d'étonnant pour l'allocutaire. Non seulement, les jeunes enfants peuvent trouver des solutions, ils vont trouver des bonnes solutions, auxquelles les parents n'auraient pas pensé. La présentation de l'agentivité des jeunes enfants qu'il fait à travers cet extrait (6) peut s'expliquer par le fait que l'agentivité ne fait pas partie de la doxa présente. Les parents ont tendance à être paternalistes envers leurs enfants, donc à trouver les solutions pour eux tandis que dans son GP, Gordon conseille l'inverse. Pour ce faire, il faut voir les enfants comme compétents et actifs, des représentations peu présentes dans les autres GP qui semblent laisser croire qu'elles ne font pas partie d'une doxa dominante dans les GP. Au lieu d'une vision paternaliste, ce locuteur présente une vision participative dans laquelle l'agentivité des enfants est reconnue et encouragée. En effet, c'est le seul locuteur qui tend vers un modèle bidirectionnel de la socialisation de l'enfant. Également, nous pouvons souligner que ce locuteur n'utilise pas l'impératif, contrairement à tous les autres GP de notre échantillon. Cette caractéristique est importante, étant donné que Gordon spécifie qu'il ne cherche pas à donner aux parents des conseils, mais plutôt une méthode de résolution de conflit qui s'applique à tous les conflits que ce soit entre parent-enfant ou entre adultes. De plus, Gordon ne propose pas une manière de faire aux parents, et cherche plutôt à encourager ceux-ci à laisser leurs enfants trouver leur propre solution. Sa façon de voir l'éducation des enfants et sa manière de le mettre en discours sont compatibles : en n'utilisant pas l'impératif, il semble laisser la place aux parents comme il conseille aux parents de faire avec leur enfant. Ainsi, il incarne dans sa manière de dire ce qu'il conseille aux parents de faire.

Bref, les GP représentent généralement la relation parent-enfant selon un modèle unidirectionnel dans lequel l'enfant est passif et dépendant du parent. La protection des enfants est perçue d'un point de vue paternaliste, ouvrant la voie à une vision paternaliste de la discipline.

3.1.3 « C'est pour ton bien »

Alice Miller (1984) dans son ouvrage « C'est pour ton bien » explique comment il existe un dispositif d'arguments pour montrer la valeur et la nécessité des coups pour le bien de l'enfant. Dans les GP, plusieurs locuteurs justifient la discipline alentour de l'idée que c'est pour le bien des enfants.

La théorie de l'« adultism » souligne que, dans la société actuelle, ce sont les parents qui sont vus comme les mieux placés pour connaître ce qui est bon pour l'enfant. Nous avons été surpris par la prégnance de ce discours dans les GP et que ce ne soit pas dissimulé, mais bien souvent dits sur un ton d'évidence. La rhétorique « c'est pour ton bien » permet de justifier le pouvoir des parents sur les enfants, ainsi les parents ont le droit d'agir sur les enfants sans leur consentement (Bell, cité dans Stewart, 2012) comme le démontre cet exemple : 7. « Il faut également faire preuve de fermeté et ne pas essayer de tout négocier. Il y a des moments où les parents *n'ont pas à demander*, mais ils doivent *exiger*. Après tout, qui est le mieux placé pour savoir ce qui est bien pour l'enfant ? » (Vallières) Le locuteur finit ce paragraphe avec une question rhétorique : il doit donc être sûr que le lecteur va y répondre dans le même sens que lui, que cette idée fait partie du sens commun. En même temps, cette question permet de faire un clin d'œil aux lecteurs et de paraître sympathique aux

yeux de ceux-ci en établissant également un rapport de confiance. En effet, en tant que spécialiste, elle donne au parent le statut d'expert. Cette autorité parentale est légitimée par le fait que les parents sont vus comme avec plus d'expérience, de connaissances et de compétences, leur donnant une autorité afin de déterminer ce qui est le mieux pour leur enfant. Ce pouvoir accordé aux parents est souligné par l'utilisation des modalités déontiques, par exemple avec l'utilisation du verbe «devoir». Ainsi, les parents ont le droit et le devoir d'exercer leur autorité. Par ailleurs, ce passage se positionne face aux discours sur les nouvelles normes démocratiques de l'éducation dans lesquelles la négociation est devenue une valeur importante. Elle ne légitime pas celle-ci, au contraire, elle rassure le parent sur le fait qu'il ne faut pas tout négocier. En voici un autre exemple :

8. Il appartient au parent de déterminer ce qui est le mieux pour son enfant en analysant ses besoins à la lumière de l'ensemble de la réalité. Lorsque le parent s'est prononcé, l'enfant doit aller dans la direction indiquée, quitte à n'être d'accord que plus tard. S'il en dévie en prenant une initiative inopportune ou en s'insurgeant, il est en faute et le parent doit intervenir. (Dumesnil)

Encore une fois, il y a l'idée que le parent connaît ce qui est le mieux pour l'enfant. C'est textuellement la représentation des enfants que critique l'« adultism ». Le verbe déontique « doit » montre bien le rapport d'obéissance. Si l'enfant désobéit aux parents, le parent « doit intervenir ». On voit à travers ces deux exemples le ton d'évidence de la position d'autorité du parent. Les locuteurs de ces GP n'ont aucun malaise à affirmer cette position d'autorité du parent sur l'enfant. Le ton d'évidence contribue à cette naturalisation, vu qu'à travers leur mise en discours, l'autorité n'est pas remise en question. Cette relation d'autorité est justifiée par une représentation des enfants en termes biologiques en mettant l'accent sur leur dépendance et leur vulnérabilité.

3.1.4 La discipline pour faire grandir les enfants

Dans les GP, le parent est souvent considéré comme possédant une autorité sur l'enfant de par son statut d'adulte détenant un savoir et une expérience. Bien que non explicité, il est clair que les adultes sont vus comme plus compétents, puisqu'ils sont représentés comme actifs dans la relation éducative parent-enfant. Selon la plupart des GP de notre échantillon, le mieux pour les enfants est de se faire imposer des limites et des règles : pour les protéger et pour les faire grandir. Nous avons déjà abordé le premier point, nous allons maintenant nous intéresser au second. Nous allons nous servir de cet extrait pour approfondir ce point :

9. Chaque règle ou limite qu'on pose à notre enfant lui donne l'occasion de progresser, d'évoluer. Être obligé de rester à la table au repas alors qu'il a envie de jouer est peut-être frustrant, mais l'enfant qui surmontera cette frustration et qui l'aura acceptée en ressortira grandi. De plus, cette règle, qui était si irritante au départ, fera éventuellement partie de son quotidien et deviendra même un élément réconfortant de sa vie. (Vallières)

Le raisonnement est le suivant : donner une règle à un enfant est pour son bien, parce que cela va lui permettre de grandir, puisqu'il doit se confronter à la réalité et l'accepter. C'est donc dire que sans règles et sans limites, les enfants ne peuvent pas grandir, car en imposant des limites, le parent fait seulement mettre son enfant devant les contraintes de la réalité. Il y a également l'idée que les enfants vont apprécier cette discipline et qu'ils vont se sentir en sécurité grâce aux règles imposées par les parents. Encore une fois, l'évidence discursive sert à masquer les alternatives. Les GP ont souvent tendance à offrir une fausse opposition : soit que le parent impose des contraintes soit qu'il tombe dans un laisser-aller. Gordon critique cette approche et propose d'établir les règles avec les enfants. Ainsi, il y a un cadre qui structure l'enfant, mais en participant à l'établissement de celui-ci, l'enfant serait plus prompt à

le respecter. Revenons à la citation (9). La frustration vécue est « normale » et elle fait partie du processus d'éducation. L'important n'est donc pas ce que veut ou même ressent l'enfant, mais qu'il apprenne et qu'il grandisse. Il y a également l'idée implicite que les enfants doivent évoluer et progresser. Selon Miller (1984), l'éducation sert à enlever l'élément infantile de l'enfant, à éliminer l'être faible, dépourvu et dépendant le plus vite possible afin que puisse se développer l'être puissant, autonome et actif qui mérite le respect. Ce qui est bien pour l'enfant est souvent dans une perspective téléologique : l'éducation sert un bien potentiel dans un futur. Sans nécessairement dire que l'affirmation de Miller est juste, il semble néanmoins avoir une impatience de faire grandir les enfants à l'intérieur des GP. Il y a cette idée dans les GP que la frustration dans le présent va se transformer en soulagement et en bonheur dans un futur. Nous faisons l'hypothèse que cette rupture entre sentiments de l'enfant et le sentiment de l'adulte, est possible par la tendance à ne pas considérer la vie émotionnelle des enfants de la même manière que celle des adultes, du fait que les enfants ont longtemps été vu comme des personnes incomplètes (Pilcher, 1995). Les émotions des enfants ne sont pas entièrement légitimes, donc ils ne sont pas vraiment tristes ou en colère. Nous allons revenir sur cette question au chapitre 4. Ce qui est important pour le moment, c'est l'idée que les enfants ont besoin de se faire confronter à la réalité afin de grandir et que c'est aux parents de leur imposer les contraintes de la réalité. Pourtant, les jeunes enfants sont souvent confrontés à la réalité due à leurs limites physiologiques et langagières et peuvent ressentir une frustration lorsque leurs limites ne leur permettent pas d'accomplir ce qu'ils souhaitent.

Dumesnil représente l'éducation traditionnelle, ce qui le rend intéressant et pertinent pour nos analyses. En effet, la plupart des autres GP essayent de faire un compromis entre l'éducation traditionnelle et la nouvelle vision de l'enfant tandis que Dumesnil exprime sans détour les fondements de l'éducation traditionnelle :

10. (i) Pour le faire évoluer en ce sens, le parent doit maintenir une relation étroite à l'intérieur de laquelle il impose la réalité à la conscience de l'enfant, tout en prenant les mesures destinées à faire respecter ses exigences. (ii) Le message du parent doit être le suivant : (iii) « Tu vas faire ce que je te demande parce que c'est ma volonté et que ma volonté est au service de ton mieux être. » (iv) De cette jonction permanente entre la volonté du parent et l'impulsion de l'enfant peut émerger une structure interne harmonieuse chez l'enfant.

La formule « pour le faire évoluer » souligne bien l'importance des limites afin de faire grandir l'enfant. Plus encore, cette formule sous-entend que les enfants sont sous-évolués, et renvoie à cette idée que les enfants sont inférieurs aux adultes. De plus, la phrase (iii) a un ton autoritaire un peu moins bienveillant que les autres et il y a également le mot « volonté » qui met l'accent sur l'obéissance et l'autorité parentale. Cela a peut-être aussi un effet d'individualiser la relation de pouvoir. Pour Weber (2015), la domination patriarcale fonde l'obligation sur des relations de piété strictement personnelles. Traditionnellement, cette domination connaissait peu de limites. Le mot « volonté » semble mettre en lumière cet aspect de l'autorité parentale : l'autorité parentale a été longtemps l'équivalent de la volonté du parent et l'obéissance de l'enfant devait être absolue. Également, cette phrase met en lumière que cette volonté, qui est au service du mieux-être de l'enfant, n'a pas besoin de se justifier, ce qui peut amener à des abus. Par exemple, Dumesnil défend l'utilisation de la fessée en traçant la frontière d'une bonne et d'une mauvaise fessée autour de la notion d'intention. Le parent qui donne une fessée à son enfant dans un but éducatif est dans son droit tandis que le parent qui donne la fessée sous le coup de la colère a

tort de le faire. Plusieurs actes et actions peuvent se justifier sur l'idée que c'est pour le bien des enfants et les parents doivent y croire réellement, même si au final, les actions du parent peuvent faire du tort aux enfants.

À travers ces exemples (9, 10), on remarque une naturalisation de la subordination des enfants aux adultes. Le droit des adultes à obliger les enfants à faire des choses, de leur imposer des règles va de soi. Seul Dumesnil met beaucoup d'énergie à dépeindre les enfants de manière négative ; ainsi, pour ce locuteur, les enfants sont trop dominés par leurs impulsions pour faire ce qui est le mieux pour eux-mêmes. Il faut dire que ce qu'il conseille aux parents n'est plus entièrement à jour avec les représentations dominantes. En effet, dans ce GP les enfants sont décrits de manière incroyablement négative et ils comparent à plusieurs reprises les enfants aux animaux. Les autres GP sont plus nuancés sur la représentation des enfants, ainsi des images négatives des enfants vont en côtoyer de plus positives, par exemple les enfants sont considérés comme des personnes ayant une individualité propre, mais ils vont également être dépeints comme des êtres égocentriques. Aussi, avec la rhétorique « c'est pour ton bien », on voit une image des enfants comme inférieurs aux adultes, puisque leur voix, leur sentiment ne sont pas pris en compte. Cette rhétorique est intrinsèquement liée à un modèle unidirectionnel de la socialisation des enfants. Ainsi, le parent est considéré comme actif dans cette relation, à l'inverse les enfants sont représentés comme passifs, dépendants et vulnérables ayant besoin de la protection des adultes.

3.1.5 Protection vs participation

À travers cette section, on voit bien que se trace une tension entre la protection et la participation des enfants, qui est déjà existante dans le droit comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre. Les droits de protection sont intrinsèquement liés à la notion d'intérêt supérieur de l'enfant. Cette notion considère que les adultes sont mieux placés afin d'agir dans le meilleur intérêt de l'enfant. Le droit de participation est souvent nié aux enfants parce que les adultes pensent que cela rentre en conflit avec leurs droits de protection. Ces deux droits sont constamment en tension et il n'est pas facile de trancher lequel doit être privilégié dans certaines circonstances. Néanmoins, nous avons remarqué que c'est un dilemme très peu présent dans les GP, puisque les locuteurs décident de privilégier le droit à la protection, presque toujours, sans discuter de la possible participation des enfants, sauf Gordon. Nous ne voulons pas dire que les enfants n'ont pas besoin de protection, mais comme Kutsar et Warming (2014) le soulignent, le besoin de protection peut être compris dans une perspective paternaliste. Les mesures paternalistes faites au nom de la protection et du bien-être de l'enfant peuvent résulter en un désavantage en limitant leur opportunité d'exercer leur agentivité.

3.2 La discipline pour socialiser les enfants

La protection des enfants est souvent la première justification pour la discipline parentale. Toutefois, la socialisation des enfants est une justification qui revient souvent dans les GP. Cette justification est peut-être plus importante que celle de la protection des enfants. En effet, l'enfance moderne se caractérise par le besoin de

former les enfants à devenir des citoyens (Corsaro, 2011 ; Reynaert et al., 2009). L'enfance est alors vue comme une période préparatoire à la vie adulte, et non pas participatoire (Mayall, 2000). Traditionnellement, les enfants sont perçus comme non-civilisés et inférieurs aux adultes (Alanen, 1988 ; Mayall, 2000). L'éducation était comprise comme une manière de faire accéder les enfants au statut de personne. Dans notre échantillon, seul Dumesnil parle de civiliser les enfants, puisque les enfants ne sont pas des personnes en part entière :

11. (i) L'enfant pose problème parce qu'il est un être en chantier qui a besoin d'être construit. (ii) Il est dominé par ses impulsions et incapable d'avoir le recul nécessaire pour orienter son fonctionnement. (iii) Le parent doit l'amener à faire l'effort de se contrôler et à considérer ses attitudes davantage en perspective. Pour régler le problème, il doit agir sur lui de l'intérieur en lui faisant face, en le confrontant aux limites qu'impose la réalité et en le forçant à développer un regard critique face à lui-même, pour autant qu'il est en âge de comprendre, au moins sommairement, le bien-fondé de ses exigences.

Le premier argument (i) est le fait que les enfants posent problème de par leur incomplétude. Puis (ii), les enfants sont vus comme des êtres à civiliser, dominés par leurs émotions. Pour Dumesnil, le mot « impulsion » a une connotation particulière référant à la condition animale des enfants : 12. « Un être humain dépasse sa condition animale quand il devient capable de prendre du recul face à ce qu'il ressent et cesse d'être le jouet docile de ses impulsions. » Pour lui, les enfants sont plus près de la condition animale que de leur humanité. Ainsi, les phrases (i) et (ii) mènent le locuteur à sa conclusion (iii) que le parent doit corriger les comportements et les attitudes considérées comme problématiques chez l'enfant. C'est l'action du parent qui permettra de civiliser l'enfant.

Pour Dumesnil, l'enfance est un état négatif : les enfants sont dominés par leurs impulsions, comme les animaux. Ils sont ainsi inférieurs aux adultes, ce pourquoi les adultes doivent les civiliser. La modalité déontique utilisée à travers cet extrait (11) explicite la nécessité du parent à redresser l'enfant, de plus le mot « forçant » implique l'importance de sortir les enfants de leur état d'enfance. Cela rappelle la représentation chrétienne des enfants. Pour St-Augustin, les enfants sont vus comme les forces du mal, accablés du péché originel, et c'est par l'éducation qu'il fallait les « redresser » (Badinter, 1981). Pour Dumesnil et pour St-Augustin, les enfants sont dominés par une puissance plus forte qu'eux que seule l'éducation va pouvoir corriger. Dans les deux cas, les enfants ne sont pas considérés comme des personnes et c'est à la fin du processus éducatif que les enfants vont obtenir leur statut de personne.

Dans les autres GP, les locuteurs parlent de socialiser les enfants. Les enfants sont vus comme novices de l'étiquette et il faut leur apprendre à bien se conduire. La socialisation passe par l'enseignement : 13. « Votre enfant a donc besoin de règles, mais puisqu'il ne les connaît pas encore, vous devrez les lui enseigner. » (Le Mieux vivre). Ici, le « donc » permet de remplacer une prémisse non formulée¹¹ pour aller directement à la conclusion. Les prémisses qui permettent de conclure le besoin des règles sont sous-entendues, mais non déclarées. Ainsi, le locuteur n'explique pas la raison du besoin des enfants d'avoir des règles. Enseigner aux enfants les normes sociales n'est pas chose aisée comme le soulignent Wyckoff et Unell : 14. « Tant leur personnalité caméléon que leur ignorance de la logique des adultes en font des élèves difficiles pour qui s'emploie à leur inculquer des notions de bonne conduite. » Dans cet extrait (14), Wyckoff et Unell partagent la difficulté avec les parents d'enseigner

11 Ducrot (1972) affirme que le « donc » est souvent utilisé pour remplacer une prémisse non formulée.

aux enfants, cela participe à la construction de leur ethos. En apparaissant partager la difficulté de la tâche des parents, le locuteur paraît bienveillant et compréhensif de la tâche du parent. Dans ces deux extraits (13, 14), l'éducation doit préparer les enfants à la vie sociale, à leur apprendre les bonnes manières d'agir en société. La vision de la socialisation telle que dépeinte dans les GP est selon un modèle unidirectionnel qui considère que l'influence est du parent à l'enfant, celui-ci étant passif. De plus, Mayall (2000) critique le fait que les enfants soient vus seulement à travers la nécessité des adultes de les socialiser. Pour Mayall, cette représentation dépersonnalise les enfants et les prive de leurs droits de participer à leur propre vie. En effet, cette vision de la socialisation dépersonnalise les enfants, puisqu'elle néglige le fait que les enfants sont des acteurs sociaux, qui agissent et réagissent à leur prise en charge (Danic et al., 2006 ; Corsaro, 2003). Wyckoff et Unell soulignent également que « l'ignorance de la logique des adultes » complique la tâche du parent, ce qui renvoie à la représentation des enfants comme une nuisance pour l'ordre des adultes. En effet, les enfants peuvent venir interrompre les routines de performance des adultes¹². (Brown Rosier dans Qvortrup, et al., 2009). Bref, les enfants ne sont pas vus comme des acteurs sociaux, ce pourquoi dans les deux citations (13, 14), c'est seulement par l'action du parent sur l'enfant que ce dernier va pouvoir être socialisé niant toutes actions d'appropriation, de réinvention et de reproduction (Corsaro, 2011) que les enfants mettent en œuvre à travers leur processus de socialisation. Le rôle des enfants dans leur socialisation est inexistant ou très faible : les enfants ont besoin des adultes afin de pouvoir devenir des personnes sociales.

¹² Dans cette même logique, les enfants sont parfois interdits de certains lieux publics (Corsaro, 2003).

3.2.1 La socialisation commence à la maison

La socialisation des enfants semble être importante afin de rendre la présence des enfants la moins perturbatrice possible pour les adultes. Il faut préparer les enfants à la vie en société, et cela doit commencer à la maison. Plusieurs GP mettent l'accent sur l'importance d'établir des règles afin de faciliter la vie commune dans la famille comme le démontre cet extrait :

15. (i) Plus tôt votre enfant apprendra à respecter les règles de la maison, plus il sera facile et agréable de vivre ensemble. (ii) Vous disposerez de plus de temps pour pratiquer des activités plaisantes. (iii) Ce sera d'autant plus facile pour lui d'accepter les règles ailleurs, comme à la garderie. (iv) Vous le préparez à la vie à l'extérieur de la maison, où d'autres règles semblables aux vôtres doivent être respectées. (Mieux vivre)

Le locuteur utilise la modalité appréciative pour souligner les bienfaits de la discipline sur le vivre ensemble. La phrase (ii) semble indiquer que le comportement des enfants peut avoir un impact négatif, puisque son obéissance va donner plus de temps pour faire des activités plaisantes. Finalement, selon l'argument (iii) ces règles préparent les enfants à la vie à l'extérieur de la maison. Ainsi, les règles de vie commune sont justifiées par l'importance de socialiser les enfants, de le préparer à la vie à l'extérieur de la maison. Il est alors légitime d'imposer des règles à la maison étant donné que les enfants vont y être confrontés ailleurs. De plus, c'est le parent qui impose les règles aux enfants. En effet, les règles dans la plupart des GP émanent toujours du parent, néanmoins, un autre locuteur précise l'importance de respecter les enfants dans l'établissement des règles :

16. Il n'existe pas de « bien » ou de « mal » dans ce genre de règles. Ce qui importe dans l'élaboration de normes familiales, c'est de faire entrer les besoins et la personnalité l'enfant dans l'équation. Si votre enfant présente un tempérament extraverti et actif, vous avez peut-être intérêt à oublier vos attentes d'un foyer paisible et ordonné. (Shore)

Ces deux extraits (15 et 16) montrent les différences qui peuvent exister entre les GP. Toutefois, dans les deux cas, nous voyons tout de même l'importance d'avoir des règles de vie commune et que ce sont les parents qui les dictent, qu'ils prennent en compte ou non de la personnalité de l'enfant.

3.3 Quelles compétences enfantines ?

Dans les GP, c'est au parent que revient la tâche de socialiser les enfants. Cette vision de la nécessité de socialiser les enfants est intrinsèquement liée aux représentations des compétences enfantines. Dans notre échantillon, les compétences enfantines sont perçues de manière différente, même à l'intérieur du même GP. En fait, nous remarquons un jeu entre une reconnaissance et une non-reconnaissance des compétences enfantines à l'intérieur des GP, c'est-à-dire que les locuteurs peuvent reconnaître certaines compétences aux enfants tout en les considérant comme incompetents dans d'autres passages.

Pour Dumesnil, la compétence enfantine est, dans la majorité des cas, inexistante : 17. « L'enfant demeure dans une large mesure soumis à ses variations d'humeur. C'est l'animal qui dirige les opérations. Pas question pour lui de tenir compte des autres ou même de la réalité. » Le mot « soumis » implique que les enfants ont besoin des

parents pour les contrôler. Néanmoins, il semble avoir une contradiction à l'intérieur de son GP :

18. L'enfant peut déterminer ce qui est le mieux pour lui-même à un stade précoce de son développement pour autant qu'il soit peu mobilisé. Dès que l'impulsion se manifeste, elle envahit le champ de la conscience et prend la commande. Il n'y a alors plus de raison qui tienne (iii).

Dumesnil (18) ouvre la porte sur la possibilité pour l'enfant de déterminer ce qui est le mieux pour lui-même tant qu'il ne soit pas mobilisé. Pourtant, pour la suite, il va considérer que les enfants ne sont pas capables de déterminer ce qui est mieux pour eux, ce qui revient aux parents de le faire. En effet, considérer les enfants comme des incompetents permettent de justifier le modèle unidirectionnel de la socialisation des enfants.

On retrouve des contradictions similaires chez d'autres locuteurs. Voici deux extraits de Wyckoff et Unell où cette ambivalence apparaît :

19. Tels des éléphants dans un magasin de porcelaine, beaucoup de petites dynamos de moins de six ans lancent des jouets ou se précipitent contre les cibles les plus proches sous le coup de la frustration ou de la colère, ou simplement par exubérance. Pourquoi ? Parce que le raisonnement ou le compromis ne comptent pas parmi leurs méthodes de résolution de problèmes et que lancer des livres ou des jouets ne semble pas plus méchant que lancer des balles.

20. Ne supposez pas d'emblée que votre enfant est un impotent Suivez de près l'évolution des aptitudes de votre enfant. Donnez-lui la chance d'essayer quelque chose avant de le faire à sa place afin de ne pas sous — estimer ses capacités.

Dans l'extrait 19, le locuteur nie des compétences cognitives aux jeunes enfants, pourtant il va reconnaître que si le parent explique aux enfants, ceux-ci vont comprendre. Il apparaît alors que les GP ont de la difficulté à reconnaître la compétence enfantine, particulièrement lorsque les parents ne jouent pas un rôle. Cela marque la prégnance du modèle unidirectionnel : c'est le parent qui permet l'émergence des compétences des enfants. Par la suite (20), Wyckoff et Unell encouragent le parent à ne pas prendre d'emblée l'enfant pour un impotent. Pourtant, lui-même prend les enfants pour des impotents en affirmant qu'ils ne font pas preuve de raisonnement. Reconnaître les compétences des enfants permet de justifier des pratiques parentales non paternalistes, en effet dans l'extrait (20) le locuteur prescrit aux parents de laisser les enfants essayer de faire des choses. En contrepartie, considérer les enfants comme des incompetents permet de prescrire des pratiques parentales de contrôle. Ainsi, ce jeu de reconnaissance et de non-reconnaissance des compétences enfantines permet de mobiliser les pratiques parentales qui leur conviennent en temps et en lieu. Bien qu'il y ait une tendance à dépeindre les enfants comme des incompetents dans la plus grande majorité des situations.

Gordon et Shore, les deux seuls locuteurs proposant une éducation positive de notre échantillon, reconnaissent en général la compétence enfantine :

21. Quand un enfant a fait des erreurs ou causé des dégâts, il apprendra un maximum s'il est invité à réparer les dommages. Dans le cas qui nous occupe, le père a expliqué à Alice ce qui devait être fait et il a invité la petite à résoudre le problème d'une façon qui convenait à son âge. Souvent, il n'est même pas nécessaire de montrer à l'enfant ce qu'il faut faire ; on l'amène à prendre ses responsabilités et à développer sa capacité de raisonnement en le laissant résoudre le problème par lui-même. (Shore)

La compétence enfantine est reconnue, le parent doit amener l'enfant à ne plus dépendre de lui pour résoudre ses problèmes, mais à compter sur ses ressources personnelles. Si l'on compare la position de Shore à celle de Wyckoff et Unell (19), on voit que les parents ont un rôle différent étant donné que les enfants sont actifs dans leur socialisation. Il faut néanmoins noter la modalité déontique qui traverse le passage, bien que la compétence enfantine soit reconnue, c'est tout de même le parent qui définit le problème.

3.4 L'enfance comme une transition

Nous allons approfondir deux points afin de mieux comprendre la raison de la prégnance du modèle unidirectionnel de la socialisation dans les GP. Premièrement, l'éducation des enfants semble toujours orientée vers un futur, soit la vie adulte. Pour Pilcher (1995), l'enfance est souvent perçue comme la préparation pour la vie adulte. Cette vision téléologique de l'éducation des enfants souligne également la représentation du stage de vie qu'est l'enfance comme une période transitoire, nonobstant cette réalité commune à toutes les catégories d'âge. Cette vision transitoire fait en sorte de négliger les enfants dans le présent et d'ignorer également les spécificités de l'enfance. Deuxièmement, l'autonomie dans les GP est une valeur éducative importante, mais celle-ci renforce la vision téléologique de l'éducation et obscurcit la question de l'agentivité des enfants.

3.4.1 Enfants en devenir...

La vision téléologique est très présente à l'intérieur des GP. Ainsi, les enfants sont rarement vus pour ce qu'ils sont au moment présent et l'important est leur devenir en tant qu'adulte, comme dans cet extrait : 22. « La question de la discipline est du ressort des parents, mais concerne aussi l'avenir de l'enfant. (Shore) » Il semble que la discipline soit une question pour l'avenir des enfants pour deux raisons. Premièrement, il est possible que la discipline concerne l'avenir des enfants pour la simple raison que l'objectif de la discipline est le devenir de l'enfant. Deuxièmement, peut-être que le parent doit s'imaginer l'enfant devenu adulte pour voir s'il donnerait son consentement sur la discipline que le parent utilise. De ce fait, la discipline parentale ne nécessite pas le consentement des enfants au moment présent, mais seulement le consentement futur de celui-ci. Un peu plus loin, le locuteur rajoute : 23. « L'objectif véritable de la discipline, c'est l'acquisition par votre enfant de l'autodiscipline afin que plus tard il soit capable de faire des choix éclairés. » (Shore) Encore une fois, l'objectif véritable de la discipline est dans un futur, pour qu'une fois rendu adulte, l'enfant soit capable de faire preuve d'autodiscipline, ce qui sous-entend alors que les enfants ne sont pas capables de faire des choix éclairés au moment présent. Pourtant, dès l'âge de quatre ans, un enfant peut faire un choix raisonnable (Rosenak, 1982). Les compétences des enfants au moment présent sont négligées au détriment de leurs potentielles compétences futures.

Par ailleurs, le verbe « devenir » est souvent utilisé afin de souligner l'orientation téléologique des GP : 24. « Au lieu de suivre le courant, écoutez plutôt votre cœur et fiez-vous à votre bon sens et à vos connaissances pour amener votre enfant à devenir une personne responsable, autonome et respectueuse. » (Wyckoff et Unell). Gordon n'utilise pas le verbe « devenir » dans le même sens, mais on le retrouve dans cet

extrait : 25. « C'est là un des magnifiques paradoxes de l'existence : quand une personne sent qu'on l'accepte telle qu'elle est, elle se sent libérée, et disposée à penser à ce qu'elle souhaite devenir et à développer son potentiel. » Gordon n'aborde pas le devenir de l'enfant en terme téléologique, puisque ce n'est pas la vie adulte l'objectif de l'éducation, ou du moins pas nécessairement. De plus, les enfants sont libres de choisir ce qu'ils veulent devenir. Pour Gordon, l'acceptation des enfants au moment présent permet d'aider ceux-ci à grandir.

L'orientation téléologique de l'éducation semble négliger les enfants dans leur présent. Bien que la majorité des GP affirment que les enfants sont des personnes, les pratiques conseillées ne démontrent pas toujours le même respect de la personne des enfants. En effet, il semble que ce soit seulement au moment où les enfants atteignent leur statut d'adulte qu'ils reçoivent un véritable titre de personne.

3.4.2 Développer l'autonomie des enfants

L'orientation téléologique est également marquée dans les GP par l'importance mise sur l'autonomie des enfants. Ce qui correspond bien aux nouvelles valeurs démocratiques de l'éducation (Ouellette, 2011 ; Déchaux, 2011). Nous avons remarqué que l'accent mis sur le développement de l'autonomie empêchait de reconnaître l'agentivité des enfants. Voici un premier extrait :

26. Bébé commence à vouloir être plus « autonome » et il se bâtit une base de sécurité de plus en plus solide, ce qui lui permettra de s'éloigner plus facilement des parents : il osera davantage... sachant qu'il peut compter sur eux. (Vallières)

L'usage des guillemets dans ce passage semble être ce que Authier (1981) décrit comme un guillemet de protection pour atténuer le sens du mot, car évidemment le bébé n'est pas autonome. Si le bébé n'est pas autonome, il n'est pas totalement dépendant du parent. Il développe son agentivité et il est déjà capable de faire des actions et de prédire certaines conséquences de ces actions. Au final, l'usage du mot autonome entre guillemets voile l'agentivité des enfants, puisqu'il est insolite de considérer un bébé comme étant autonome.

Avant d'élaborer plus cette question, il est important de faire un petit tour pour voir le traitement de l'autonomie dans les GP. Voici un deuxième extrait : 27. « Analysez la pertinence d'une règle avant de l'adopter définitivement. Votre enfant d'âge préscolaire éprouve un grand besoin de liberté afin de se développer et d'acquérir son autonomie, donc accordez-la lui. » (Wyckoff et Unell) Le locuteur utilise la modalité déontique afin de marquer l'acquisition de l'autonomie comme une valeur éducative que devraient viser les parents. L'enfant préscolaire est présenté comme un enfant ayant un grand besoin de liberté, par conséquent l'agentivité des enfants est passée inaperçue, parce que la liberté est vue comme un besoin développemental. Pour le Mieux vivre, l'autonomie est aussi considérée comme un besoin chez l'enfant : 28. « Évitez les confrontations en offrant des choix à l'intérieur de limites acceptables pour vous. Ceci satisfera son besoin d'autonomie. Par exemple, si l'enfant doit ranger ses jouets, demandez-lui s'il veut ramasser les blocs rouges ou bleus en premier. » On remarque que ce conseil de laisser choisir les enfants est toujours dans le but de rendre les enfants autonomes ou responsables et non pas une reconnaissance de leur compétence et de leur agentivité dans le moment présent. Par ailleurs, la formule « de rendre » souligne le modèle unidirectionnel ; c'est grâce à l'intervention du parent que les enfants peuvent devenir un être social. En opposition, Gordon affirme : 29. « Vous avez confiance en la capacité de l'enfant de faire face à ses sentiments, de les

clarifier et de trouver des solutions à ses problèmes. Plus vous verrez les progrès de votre enfant, plus vous acquerez cette confiance. » Dans cet extrait (29), on voit la reconnaissance des capacités des enfants et l'idée de développement puisqu'il parle de « progrès ». Il y a donc une orientation future, mais le locuteur reconnaît aux enfants des capacités et des compétences pouvant être mises en œuvre dès maintenant. Cette reconnaissance est moins limitée que dans les extraits précédents, il ne s'agit pas seulement de lui donner un choix entre deux couleurs de blocs.

Bref, les enfants sont représentés comme passifs, vulnérables, dépendants et incompetents. Ces représentations permettent de justifier une rhétorique de la discipline pour le bien des enfants, dans laquelle ce sont les parents qui sont le mieux placés pour déterminer ce qui est le meilleur pour les enfants. Les GP représentent la relation éducative parent-enfant selon un modèle unidirectionnel de la socialisation des enfants, dans lequel les parents sont actifs et agissent sur les enfants sans leur consentement. Les enfants sont également représentés comme nécessitant les parents afin de les socialiser, puisqu'ils peuvent venir nuire les routines de performances quotidiennes des adultes. Finalement, l'éducation est orientée vers le futur au détriment de la reconnaissance des enfants au moment présent.

CHAPITRE IV

LA RELATION DE POUVOIR À L'INTÉRIEUR DE LA RELATION ÉDUCATIVE PARENT-ENFANT DANS LES GP

Ce chapitre vise à répondre à notre deuxième question de recherche : comment les différentes représentations de l'agentivité permettent-elles de justifier des pratiques parentales particulières à l'intérieur des GP ? Cette question a comme objectif de mieux comprendre le rôle discursif des représentations dans les GP. À l'intérieur des GP, l'« adultism » semble être présent étant donné que les parents sont vus comme mieux placés pour déterminer ce qui est le meilleur pour leurs enfants. Ainsi, les GP légitiment le contrôle du parent sur les enfants par le fait que ceux-ci sont vulnérables, dépendants et incompetents. Nous avons remarqué que les GP, à l'exception de Gordon, n'atteignent qu'occasionnellement le niveau 3 sur notre échelle de participation, soit le niveau minimal pour parler de participation (voir la section 1.1.2). Les parents consultent rarement les enfants et limitent leur opportunité de participation. Par ailleurs, nous avons remarqué la présence d'une thématique de lutte de pouvoir dans les GP. Celle-ci influence les différentes pratiques de contrôle telles que proposer dans les GP. Avant d'aborder la notion de contrôle dans les GP, nous développerons la notion d'autonomie, puisque celle-ci est souvent considérée comme devant être contrôlée par les parents dans les GP. Puis, nous élaborerons la notion de contrôle parental. Ce contrôle se décline en trois types selon Hood-William (1990) : les contrôles de l'espace, du corps et du temps. Nous ajoutons un autre type de contrôle, soit le contrôle émotionnel. À travers la discussion sur le contrôle, nous soulèverons la notion d'autorité parentale et la thématique de lutte de pouvoir à

l'intérieur des GP. Pour clore ce chapitre, il sera question de la résistance des enfants et d'un paradoxe à l'intérieur des GP, soit le fait que les enfants sont représentés comme des êtres actifs dans la désobéissance, mais passifs dans leur socialisation.

4.1 L'autonomie des enfants : une compétence à contrôler

La notion d'autonomie est importante dans notre analyse étant donné que c'est la notion la plus près de l'agentivité qu'on retrouve dans les GP. Nous avons remarqué que l'autonomie des enfants au moment présent est souvent considérée comme quelque chose que le parent doit contrôler. Conséquemment, les enfants ont souvent peu d'opportunités d'exercer leur agentivité. Bien que l'autonomie des enfants représente un objectif de l'éducation, ces manifestations présentes posent problème :

30. (i) Bébé commence à vouloir être plus « autonome » et il se bâtit une base de sécurité de plus en plus solide, ce qui lui permettra de s'éloigner plus facilement des parents : il osera davantage... sachant qu'il peut compter sur eux. À partir de 1 an, l'enfant s'affirmera de plus en plus. (ii) Ces nouveaux besoins exigeront plus d'encadrement des parents afin de bien lui faire comprendre les limites, les règles... C'est le début de la socialisation qui prendra toute son importance à partir de 3 ans ! (Vallières)

Dans la deuxième partie du paragraphe (ii), le locuteur utilise l'anaphore « ces nouveaux besoins » afin de reprendre les développements des nouvelles compétences des jeunes enfants que le locuteur décrit dans la première partie du paragraphe (i). Ce choix d'anaphore est intéressant, puisque la description de ces changements dans la vie du jeune enfant ne semble pas être des besoins. Au contraire, les enfants seraient plus sûrs d'eux-mêmes et capables de s'éloigner des parents. D'un point de vue argumentatif, aucune substitution n'est innocente, elle suppose une connaissance et elle

impose au terme désigné une spécification qui oriente le regard que l'allocutaire porte sur lui (Maingueneau, 1991a). Ainsi, voir ces changements comme des besoins, au lieu de compétences, permet de justifier le contrôle parental. En effet, l'enfant qui ose plus facilement risque de se mettre dans des situations dans lesquelles il peut enfreindre des règles et des limites des parents, ce qui peut occasionner des situations problématiques. De plus, avec le développement de leur agentivité, les enfants ne vont pas toujours être d'accord avec leur parent. Pour le modèle unidirectionnel, c'est le parent qui détermine le meilleur pour les enfants, il est alors problématique que ceux-ci aillent dans le sens contraire que leur parent leur indique. Dans cette perspective, voir l'autonomie comme un besoin permet de continuer à penser la relation parent-enfant de manière unidirectionnelle et de tenter de garder les enfants dans une position passive.

La nécessité de contrôler l'autonomie des enfants dans le moment présent est renforcée par la thématique de lutte de pouvoir qui traverse la plupart des GP de notre échantillon. En effet, la relation éducative parent-enfant est vue comme une bataille, dans laquelle soit le parent ou l'enfant vont ressortir gagnants. Ainsi, les désirs et les besoins des enfants peuvent aller en opposition avec ceux de leurs parents. La thématique de la lutte de pouvoir est présente par l'utilisation du lexique de combat : 31. « Cette tendance à prendre des voies détournées se manifeste généralement dès que l'enfant est en âge d'affirmer son autonomie et qu'il devient nécessaire de l'affronter pour qu'il obéisse. » (Dumesnil) Le terme « affronter » met en évidence que l'autonomie des enfants rentre en conflit avec le projet éducatif, puisque l'affrontement devient « nécessaire » afin d'obtenir l'obéissance des enfants. Ainsi, dans les GP, le développement de l'autonomie n'occasionne pas nécessairement à de nouvelles opportunités d'apprentissage, mais entraîne souvent un affrontement entre parents et enfant.

À travers ces extraits (30, 31), nous voyons qu'il faut nuancer la position des GP sur la reconnaissance de l'agentivité des enfants. Ce n'est pas tant que les GP ne reconnaissent pas l'agentivité des enfants, mais plutôt que celle-ci est considérée en opposition avec le projet éducatif (Bureau international des droits des enfants, 2009). En effet, le modèle unidirectionnel ne favorise pas la participation des enfants : ce sont les parents qui décident des règles et des limites. De ce point de vue, l'agentivité des enfants est considérée de manière négative dans les GP, puisque les enfants peuvent vouloir des choses opposées aux parents et peuvent résister à ceux-ci, produisant ainsi une lutte de pouvoir.

En opposition avec les autres GP de notre échantillon, Gordon encourage le parent à laisser aux enfants des opportunités afin d'exercer leur autonomie ce qui diminue le contrôle parental :

32. Les adultes qui veulent aider les enfants doivent autant que possible les laisser régler leurs problèmes par eux-mêmes : c'est essentiel pour développer leur autonomie. La meilleure attitude consiste sans doute à laisser faire l'enfant jusqu'à ce que vous soyez à peu près certain qu'il est incapable de résoudre son problème sans votre aide.

Le locuteur décrit le rôle du parent de manière allant à l'encontre d'une certaine doxa, pour ce faire, le locuteur utilise le subjectif axiologique évaluatif «meilleure» afin d'insister sur l'attitude que le parent devrait prendre pour aider son enfant. Ainsi, Gordon présente le rôle parental comme le fait de reconnaître les compétences des enfants et de les laisser essayer. Dans cet extrait, on voit bien que représenter l'enfant comme une personne active dans sa socialisation a un impact sur la vision des pratiques parentales proposées dans les GP. Ainsi, le modèle bidirectionnel de la socialisation favorise le développement de l'autonomie dans le moment présent et ne nécessite pas de la contrôler.

4.2 Le contrôle parental des enfants

Le contrôle, façon dont « l'adultisme » peut se manifester (Ceaser, 2014), est une composante essentielle de la thématique de lutte de pouvoir, puisque le contrôle permet de maintenir les enfants dans une position de subordination. Ainsi, dans les GP, la relation éducative parent-enfant est toujours représentée comme un rapport hiérarchique inégalitaire dans lequel il est essentiel que les parents et les enfants maintiennent leurs places. Notre analyse a privilégié la discussion du contrôle corporel. Il est également possible que le contrôle corporel soit plus fort chez les jeunes enfants, et qu'à mesure que les enfants vieillissent le contrôle temporel et spatial devienne plus important. De plus, nous avons identifié une autre sorte de contrôle parental, soit le contrôle émotionnel.

4.2.1 Le contrôle corporel

Les formes les plus pertinentes du contrôle corporel sont le retrait et les pratiques parentales autour du sommeil. Ces deux situations reviennent souvent à travers les GP et ce sont deux situations dans lesquelles le corps, l'espace et le temps sont impliqués. Voici un premier exemple :

33. Il suggère, après avoir traversé le rituel affectueux du dodo (lui lire une histoire, le border...), de donner trois ou quatre billets à l'enfant qui lui donneront le droit de se relever brièvement une fois qu'il aura été mis au lit pour accomplir quelque chose qu'il aura oublié. Une fois la provision écoulee, il ne pourra plus se prévaloir de cet avantage pour le reste de la semaine. (Beaulieu)

Dans cet extrait (33), le contrôle est lié aux mouvements des enfants et ce contrôle est interprété en termes de privilège, ce qui est souligné par le lexique : « droit » et « avantage ». Ce passage (33) démontre bien comment le contrôle parental passe à travers la permission, l'attribution de droits (avantage et privilège) et des interdictions, déterminant ainsi ce que l'enfant peut et ne peut pas faire avec son corps.

Le contrôle corporel se voit également dans les situations de retrait (« time-out »). Elles représentent un contrôle corporel et spatio-temporel : les enfants doivent rester dans un endroit pour une durée déterminée par le parent. Pour notre premier locuteur, l'isolement de l'enfant est une mesure d'appoint afin de gérer les crises d'un enfant :

34. Montrez-lui qu'une crise de colère n'est pas le bon moyen d'obtenir votre attention et de vous inciter à satisfaire ses désirs. Cependant, comment feindre d'ignorer une tornade qui souffle dans votre salon ? Éloignez-vous de votre enfant pendant sa crise, tournez-lui le dos, mettez-le dans sa chambre ou isolez-vous. S'il se montre destructeur envers lui-même ou envers les autres dans un endroit public (i), enfermez-le dans la voiture ou dans un autre endroit clos. (Wyckoff et Unell)

La séquence hypothétique (i) est intéressante, puisqu'il semble que l'enfermement sert plus à préserver l'ordre social des adultes et de permettre au parent de continuer à ignorer l'enfant. En effet, un enfant qui fait « une crise de bacon » dans une épicerie peut mettre ses parents dans l'embarras étant donné qu'ils ont conscience que cela peut venir déranger les autres adultes. Ainsi, la gestion de crise recommandée dans un endroit public permet de protéger l'ordre social des adultes et non pas protéger les enfants, puisqu'enfermer les enfants dans une voiture ne l'empêchera pas d'être destructeur envers lui-même.

Le contrôle spatial est un élément important dans la méthode du retrait :

35. Utilisez le coin de la mauvaise humeur

Un bijou, cette technique. Mais attention ; le coin de la mauvaise humeur n'est pas un lieu de punition, il s'agit plutôt d'un endroit où il est correct de suivre les caprices de son tempérament. (...) Il permet aussi aux parents de poursuivre leurs activités dans les autres pièces de la maison sans être dérangés. (...)

Avant de mettre la technique à exécution, expliquez-lui que, dorénavant, lorsqu'il sera en colère, il devra aller dans le coin de la mauvaise humeur puisque le reste de l'espace de la maison est réservé à la bonne humeur. Ne tenez pas pour acquis qu'il s'y rendra de bon gré les premières fois. Dans ces cas, tenez-le fermement et répétez-lui avec le plus grand calme possible qu'il doit y aller puisqu'il est de mauvaise humeur. (Beaulieu)

L'espace de la maison est, pour les enfants, structuré en une zone de mauvaise humeur qui est déterminée par le parent, et le reste de la maison pour la bonne humeur. C'est donc le parent qui détermine l'usage de l'espace domestique, ce qui est souligné par l'usage du verbe « devoir » et l'enfant a l'obligation d'obéir au parent. On voit qu'un des arguments pour utiliser cette technique, c'est que cela permet aux parents de continuer leurs activités « sans être dérangés ». Cela renvoie à la représentation des enfants comme un problème : leurs comportements peuvent venir interrompre la routine des parents. Le retrait est donc un moyen qui permet au parent de gérer la crise de l'enfant tout en pouvant poursuivre ses activités.

Dans ce passage (35), le retrait dans le coin n'est pas vu comme une punition. Néanmoins, si les enfants acceptent à reculons d'aller dans le coin de la mauvaise humeur, c'est peut-être qu'ils ressentent le retrait comme une punition¹³. Cette tendance à adoucir le vocabulaire utilisé est également présente chez Dumesnil

13 Il est important de souligner que l'objectif d'une punition est de faire ressentir un désagrément, dans cette logique les enfants peuvent vivre le retrait comme un désagrément et donc voir cela comme une punition.

lorsqu'il parle du retrait : 36. « L'entrée dans la chambre : forcer la collaboration de l'enfant ». Pourtant forcer une collaboration est par définition une coercition. Effectivement, forcer la collaboration des enfants signifie de rendre la punition plus désagréable encore, pour que l'enfant collabore plus facilement la prochaine fois. L'enfant va comprendre qu'il est préférable d'obéir aux parents du premier coup plutôt que de résister. Cette stratégie permet peut-être au locuteur de faire mieux paraître ces pratiques parentales aux yeux de leurs destinataires, puisque l'éducation traditionnelle et les punitions ne sont pas aussi bien vues aujourd'hui. Éviter de qualifier les pratiques parentales de punition peut les faire apparaître sous un meilleur jour aux destinataires et faire apparaître le contrôle comme moins important qu'il ne l'est en réalité. Ainsi, le mot collaboration a une connotation positive, il peut même faire référence aux discours sur l'éducation démocratique. Bref, le contrôle des enfants bien que conseillé dans les GP tentent de le faire apparaître comme légitime et positif.

Nous avons illustré le contrôle corporel à l'aide des exemples du retrait, cette pratique parentale met également en lumière une autre sorte de contrôle, soit le contrôle émotionnel.

4.2.2 Contrôle émotionnel

Nous avons remarqué à travers l'analyse de notre échantillon que, bien qu'il puisse avoir une reconnaissance du bien-fondé des émotions des enfants, l'expression de celle-ci est souvent contrôlée par le parent. Ainsi, c'est les parents qui déterminent ce qui est acceptable et inacceptable dans l'expression des émotions des enfants. Malgré

le fait que la plupart des locuteurs reconnaissent les émotions des enfants, il y a tout de même des représentations négatives des émotions des enfants afin de délégitimer les émotions des enfants.

Dans nos GP, la majorité des locuteurs reconnaissent des émotions aux enfants, ainsi la plupart des GP atteignent le premier niveau de participation, soit celui de l'écoute. Cependant, c'est parfois le seul niveau que les GP atteignent de manière continue, puisque les niveaux 2 et 3¹⁴ sont rarement atteints. On a remarqué une structure similaire à travers les GP dans laquelle le locuteur accepte le sentiment des enfants suivis du connecteur « mais », comme dans cet extrait :

37. Bref, il s'agit d'accepter l'émotion (« Je comprends ta colère, ta frustration »), mais refuser la méthode utilisée (crise) pour l'exprimer. Le parent pourra par la suite essayer de comprendre l'origine de la crise, et voir si ce besoin pourrait être comblé la prochaine fois, afin d'éviter une autre crise ! (Vallières)

Le modèle de socialisation unidirectionnel est apparent, puisque c'est le parent qui détermine les manières acceptables d'exprimer une émotion et qui peut trouver une solution pour éviter une prochaine crise. Si l'expression est inacceptable, l'enfant doit cesser sa crise à la demande du parent. Il est intéressant d'ailleurs que la vision des enfants tende vers la vulnérabilité et l'incompétence, mais que le parent s'attende que l'enfant comprenne que le parent accepte son émotion, même s'il lui dit de cesser sa crise et de trouver une meilleure façon d'exprimer son émotion. Voici un autre exemple :

14 Le niveau 2 est le fait d'encourager les enfants à s'exprimer et le niveau 3 est la prise en compte des opinions des enfants.

38. Même s'il doit faire ce que vous lui demandez, votre enfant a le droit de dire « non ». Quand vous voulez qu'il fasse quelque chose, mais qu'il refuse, expliquez-lui la situation : « Je sais que tu ne veux pas ramasser tes crayons de couleur, *mais* quand tu auras fait ce que je t'ai demandé, tu pourras faire ce que tu veux. » De cette façon, votre enfant sait que vous l'avez entendu exprimer ses sentiments et que vous les prenez en considération, *mais* qu'il doit néanmoins se plier à votre demande. (Wyckoff et Unell) (nous soulignons)

L'enfant a le droit de dire non, mais il n'a pas le droit de refuser de faire ce que le parent veut qu'il fasse. Dans cet extrait, la situation est décrite de manière positive, le parent a écouté l'enfant dire non et l'enfant devrait se sentir écouté. Pourtant, le parent n'a pas considéré les opinions et les émotions des enfants, puisque peu importe ce que l'enfant dit et éprouve, il doit faire ce que le parent lui dit de faire. Dans ce GP, l'obéissance est toujours recherchée dans la discipline des enfants, contribuant alors à négliger l'agentivité des enfants. Si le parent recherche l'obéissance chez son enfant, celui-ci n'a pas vraiment le choix, ce qui peut limiter les opportunités de participation des enfants. Ainsi, la reconnaissance des émotions des enfants ne conduit pas nécessairement à des pratiques plus respectueuses des enfants, à moins de contrôle et à une participation plus accrue des enfants. Au contraire, l'obéissance et l'autorité parentale sont toujours présentes dans les GP. Toutefois, il semble que la reconnaissance des émotions des enfants permette de voir l'autorité parentale sur un meilleur jour. Les locuteurs des GP ne décrivent pas l'autorité parentale comme étant arbitraire et sévère, mais comme bienveillante et à l'écoute des enfants. L'écoute des enfants participe à redorer l'image de l'autorité parentale, bien qu'au final les émotions des enfants ne soient pas réellement prises en compte. Pour que les émotions des enfants soient prises en compte, il faudrait qu'une solution alternative soit possible.

Plusieurs représentations négatives des enfants sont présentes dans les GP afin de délégitimer certaines émotions chez les enfants. Il faut dire que les émotions des enfants ont souvent été vues de manière négative ; l'entêtement, le caprice et la violence des sentiments ont longtemps posé des problèmes à l'éducateur (Miller, 1984). Les enfants ont été perçus comme capricieux et manipulateurs et il fallait briser leur caractère (Badinter, 1981). Ces représentations sont toujours présentes dans certains GP de notre échantillon et jouent un rôle important dans la justification du contrôle émotionnel. En effet, si le parent considère une crise comme un caprice de l'enfant, il ne doit pas « céder » ou prendre au sérieux l'enfant. Dumesnil représente bien cette tendance et propose le contrôle émotionnel le plus étendu de notre échantillon :

39. Le parent ne peut se contenter simplement de savoir en tout temps ce que fait son enfant, il doit aussi déterminer en tout temps ce qu'il est. Quand il le confie à la supervision d'un tiers, qu'il s'agisse d'un ami, d'un professeur ou d'une gardienne, il doit demeurer la référence ultime pour tout ce qui peut être significatif et prendre les moyens pour influencer sur ce qui se passe même s'il n'est pas là.

La modalité déontique utilisée dans cet extrait (39) met l'accent sur l'autorité du parent. L'enfant n'est pas vu comme une personne en part entière puisque c'est au parent de le former comme il entend. Il faut noter qu'il est un des rares GP à ne pas reconnaître un état émotionnel à l'enfant. En effet, Dumesnil ne considère pas les émotions des enfants comme légitimes, car ils n'ont jamais de « raison objective » pour être de mauvaise humeur, en colère ou triste. Ainsi, le contrôle émotionnel dans Dumesnil est très fort :

40. Une façon simple de réaménager rapidement la relation sur le plan affectif est de réagir au moindre signe d'hostilité en demandant à l'enfant de s'excuser. Quel que soit le propos ou la situation, le cours des choses doit être

suspendu et l'enfant placé devant la nécessité impérative de changer d'attitude. Pas de longues discussions, pas de démonstrations, pas de justifications, seulement : « Excuse-toi. »

Les enfants ne possèdent pas leur monde émotionnel, puisque le parent a le droit de dire à l'enfant comment il doit se sentir et qu'il est dans le tort de se sentir comme il se sent. Il n'a pas d'écoute ; ce GP arrive rarement à atteindre le premier niveau de participation. On voit également un interdiscours qui fait référence aux nouvelles normes d'éducation, dans lesquelles l'explication est importante. Au contraire, Dumesnil conseille de ne pas se justifier. Bien que Dumesnil représente un extrême dans le contrôle émotionnel, les autres locuteurs autorisent le parent à déterminer ce qui est acceptable comme expression de ces sentiments et des représentations négatives de l'enfant sont également présentes, par exemple :

41. (i) On commet souvent l'erreur de donner trop d'égards aux manifestations impétueuses de l'enfant. (ii) De cette manière, il comprend qu'il peut recevoir de l'attention en agissant de la sorte. Une fois que vous avez dit votre dernier mot, si l'enfant continue à contester, ignorez-le, mais ignorez-le complètement. S'il crie ou pleure, ne lui accordez aucun intérêt. Comme vous ne réagissez pas à ses crises, il n'y verra plus de gains et cessera ses comportements. (Beaulieu)

Les enfants sont dépeints comme exprimant des émotions dans le seul but d'attirer l'attention du parent (ii). Les enfants ne vivraient pas leurs émotions de manière authentique et leurs cris ou pleurs serviraient à manipuler le parent. Le mot « gain » met l'accent sur le fait que les enfants recherchent quelque chose par leurs crises. Ainsi, les enfants sont vus comme cherchant à gagner l'attention du parent. Par ailleurs, la solution proposée est d'ignorer l'enfant pour ne pas lui donner ce qu'il veut, et donc sortir gagnant de la confrontation parent-enfant. Cette représentation des enfants comme manipulateurs légitime le contrôle émotionnel, puisque si les

émotions des enfants exprimées ne sont pas légitimes ou réelles, le parent est dans son droit d'en contrôler l'expression et d'appliquer des pratiques parentales visant à diminuer les crises.

En conclusion, le contrôle des parents sur les enfants s'étend du comportement, du mouvement jusqu'aux émotions des enfants. La vie des jeunes enfants est régie par des obligations, des privilèges et des interdictions. C'est le parent qui est en droit de déterminer ce que l'enfant peut faire étant donné que le parent possède une autorité sur les enfants.

4.3 L'autorité parentale bienveillante

Le contrôle parental montre l'importance des notions d'autorité parentale et d'obéissance dans la relation éducative parent-enfant telle que décrite dans les GP. Néanmoins, les locuteurs des GP tentent de montrer l'autorité parentale sous un nouveau jour, moins autoritaire, que nous désignons par la formule « autorité parentale bienveillante ». La thématique de lutte de pouvoir participe à légitimer cette forme d'autorité parentale. Effectivement, la représentation des enfants comme recherchant le pouvoir permet de justifier les parents d'user de leur pouvoir sur les enfants.

4.3.1 La recherche de domination par les enfants

La thématique de la lutte de pouvoir décrit les enfants comme recherchant le pouvoir à l'intérieur de la relation éducative :

42. Les parents qui réagissent fortement aux refus de manger de leur enfant lui font réaliser tout le pouvoir qu'il obtient et le plein contrôle qu'il a de la situation. *Lorsqu'on veut éteindre un comportement dérangeant, on ne doit pas lui accorder trop d'importance.* Évitez donc d'en faire une source de confrontation. S'il ne veut rien manger ou qu'il ne fait que jouer avec sa nourriture, laissez-le faire avec désintéret, puis débarrassez-le de son assiette sans réprimandes et sans montrer que vous êtes fâché ou contrarié : « Tu te reprendras au prochain repas ! » L'enfant qui s'aperçoit que nous ne mettons pas d'emphasis sur ce comportement (que cela ne nous atteint pas) va probablement recommencer à manger, voyant que cela n'a plus l'effet escompté. (Par contre, assurez-vous de ne pas lui porter trop d'attention positive lorsqu'il recommence !) (Vallières)

À travers cet extrait (42), on voit que le parent doit éviter de donner l'impression à leur enfant qu'il peut avoir le pouvoir et le plein contrôle de la situation. La relation éducative parent-enfant telle que décrite dans les GP assigne des places précises et hiérarchiques, les enfants doivent ainsi être dans une position de subordonné face aux parents. Ceux-ci doivent détenir l'exclusivité du pouvoir et pour cela doivent toujours rester maîtres de la situation. C'est pourquoi le contrôle parental est si présent, comme nous avons vu dans la section précédente, puisqu'il permet de s'assurer le pouvoir sur les enfants. Dans d'autres GP, la volonté des enfants de dominer les parents est mieux établie :

43. C'est le jeu qu'on appelle « Je-vais-te-montrer-qui-est-le-plus-fort ». L'enfant cherche à tenir tête au parent, lui désobéit délibérément pour avoir le dernier mot ou vole pour être celui qu'on ne domine pas. Mais il faut être deux, au moins, pour jouer. (iv) Si le parent décide de ne pas participer, le jeu

devient beaucoup moins intéressant et la situation commence à changer.
(Beaulieu)

La séquence hypothétique (iv) souligne que le jeu est possible si le parent participe. Le locuteur implique que c'est l'enfant qui commence le jeu, et ce indépendamment des pratiques parentales de contrôle proposées. En d'autres mots, c'est la nature des enfants qui les poussent à dominer les parents. Ce passage semble tirer des éléments doxiques¹⁵ d'une représentation des enfants comme étant de nature mauvaise qu'il faut dompter (Badinter, 1981). La désobéissance est considérée comme une forme de domination des enfants sur le parent. Le mot « délibérément » insiste sur le caractère volontaire de la désobéissance des enfants. Ainsi, les enfants sont représentés comme actifs dans la désobéissance, pourtant ils sont représentés comme passifs lorsqu'il s'agit de leur socialisation. Voici un autre extrait de Wyckoff et Unell :

44. Si tous les besoins de votre enfant sont comblés (sa couche est sèche, il a mangé, etc.), il désire probablement obtenir de l'attention ou imposer sa volonté. Pour aussi ardu que ce soit, ignorer le geignard contribue à réduire ses gémissements. Votre enfant apprendra très vite une règle importante : demander gentiment ce que l'on veut est plus efficace que de pleurnicher et de se montrer grincheux.

Les comportements des enfants sont interprétés selon une représentation des enfants comme manipulateurs : ils agissent afin d'avoir l'attention et du pouvoir sur les adultes. Pourtant, les très jeunes enfants ne peuvent pas manipuler les parents, du moins volontairement, puisqu'ils n'ont pas les compétences cognitives et émotionnelles nécessaires pour manipuler (Saarni, 2011). C'est entre deux et cinq ans que les enfants peuvent commencer à développer ces compétences (Saarni, 2011). Par ailleurs, les enfants n'ont pas un aussi bon contrôle de leurs émotions que les adultes,

15 Pour Amossy (2002), la doxa est un construit culturel qui est la condition d'une intersubjectivité et donc la source de l'efficacité discursive. Il existe des éléments doxiques devant être lus dans leur prise en compte dans la circulation générale d'une doxa globale.

donc les enfants ne peuvent pas toujours bien contrôler l'expression de leurs émotions (Saarni, 2011). Si, à partir d'un certain âge, les enfants peuvent volontairement manipuler le parent, cela démontre encore une fois qu'ils sont des acteurs sociaux et qu'ils ont appris que certaines stratégies fonctionnent pour avoir ce qu'ils veulent. La manipulation des enfants peut être une stratégie de résistance afin de négocier les contraintes des parents.

Dans cet extrait (44), la représentation des émotions des enfants comme des caprices renforce la représentation des enfants comme manipulateurs. En effet, face à un enfant en crise, si le parent ne croit pas que l'enfant est réellement triste ou fâché, il est probable qu'il pense que son enfant tente de le manipuler. Dans cette vision, la manipulation est vue comme une mauvaise chose, laquelle le parent ne doit pas consentir à participer. Le locuteur ne reconnaît que des besoins physiques, les pleurs liés au vécu émotionnel des enfants tombent tout de suite dans la catégorie «manipulation». Si lorsque les enfants pleurent à cause d'une couche souillée, ses pleurs sont reconnus comme légitimes, et non pas comme de la manipulation, les pleurs liés à son monde émotionnel devraient l'être tout autant, puisque dans les deux cas, les enfants cherchent quelque chose qu'il ne peut combler lui-même. Encore une fois, les réactions émotives des enfants sont interprétées de manière réductrice, ce qui semble corroborer le fait que les enfants sont considérés dans une position inférieure aux adultes dans la structure sociale de l'âge (Mayall, 2000). En effet, les comportements des enfants sont interprétés de manière simpliste et leurs émotions ne sont pas toujours reconnues comme légitimes. De plus, les enfants sont souvent représentés comme cherchant à dominer les parents. Cette résistance à l'autorité des parents légitime le pouvoir des parents sur les enfants : c'est parce que les enfants cherchent à dominer les parents que ceux-ci doivent contrôler les enfants. En d'autres mots, les parents doivent s'assurer que les enfants restent dans une position de

subordination, comme si l'éducation des enfants est seulement possible dans une relation hiérarchique entre parents et enfant.

4.3.2 Le parent doit dominer l'enfant

La thématique de la lutte de pouvoir telle qu'illustrée dans les GP éclaircit bien les positions que parents et enfant doivent prendre à l'intérieur de la relation éducative : le parent doit dominer l'enfant afin que celui-ci soit dans une position de subordination sans possibilité de dominer le parent. Toutefois, cette représentation ne conduit pas toujours à des pratiques parentales de contrôle : 45. « **Ne vous fâchez pas quand votre enfant donne des coups.** Vous lui laisseriez entendre qu'il peut recourir à l'agressivité pour vous dominer. » Le parent doit garder le contrôle afin de rester crédible comme autorité parentale. L'importance pour le parent de conserver son autorité, et de gagner face à son enfant, est bien illustrée chez Dumesnil :

46. L'introduction de sanctions physiques est concevable dans un contexte où elles constituent des balises de sécurité dans le processus global d'encadrement d'un enfant. La possibilité d'y avoir recours permet au parent de s'engager dans les affrontements avec son enfant en ayant l'assurance qu'il pourra en voir la fin quoi qu'il arrive. Certains parents se plaignent d'être engagés constamment dans des face-à-face qui n'en finissent plus. Leur enfant n'écoute rien, passe outre aux interdictions, défie leur autorité, ignore les réprimandes et les sollicite constamment ; l'heure du coucher en particulier donne lieu à une interminable succession de demandes.

La punition corporelle est légitimée par le fait que le parent qui l'utilise s'assure de gagner et de conserver son pouvoir. Encore une fois, la thématique de lutte de pouvoir (« affrontement » ; « face-à-face ») est présente et permet de justifier l'utilisation de la punition corporelle. En effet, le jeune enfant ne peut pas s'opposer physiquement

contre les abus ou les négligences du parent. Dans cet extrait (46), l'importance de conserver les enfants dans une position d'infériorité est bien mise en évidence. Dumesnil légitime l'« adultism » : les parents sont en droit, et ont l'obligation, de dominer les enfants, et la violence est légitime dans ce contexte.

4.3.3 L'autorité parentale

Dans notre échantillon, l'autorité parentale est représentée de manière similaire à celle de l'éducation traditionnelle, bien que les locuteurs tentent de la présenter comme une autorité bienveillante. Si les pratiques se sont adoucies, le statut hiérarchique du parent reste essentiel. Ainsi, les parents ont le droit d'ordonner et de punir leur enfant :

47. Lorsqu'il s'agit d'une demande, il faut éviter de négocier et répéter sans cesse. (...) Répéter sans cesse, c'est encourager notre enfant à prolonger et, surtout, à ne pas écouter dès la première demande. Il est plutôt recommandé de répéter une seule fois la demande en précisant quelle sera la conséquence attendue puis agir s'il le faut. (Vallières)

Le locuteur parle de « demande » au lieu d'un « ordre » et de « conséquence » au lieu de « punition ». Pourtant, dans cet extrait, il est clair que le mot « demande » implique un ordre, puisque l'enfant ne peut pas refuser et doit obtempérer de suite, au risque d'une « conséquence ». Si cela était une demande, l'enfant aurait le droit de l'accepter ou de refuser. En changeant le lexique, les locuteurs cherchent à faire apparaître l'autorité parentale de manière plus bienveillante. Dans les faits, le parent a le même pouvoir sur les enfants (bien que les pratiques se soient adoucies) et l'obéissance reste toujours le but des GP. Toutefois, il y a une volonté claire de faire apparaître l'autorité

parentale sous un meilleur jour. Ce qui montre peut-être le fait que les locuteurs se représentent ces allocutaires comme des parents pouvant se sentir mal à l'aise à prendre une position d'autorité¹⁶. La prégnance de l'autorité parentale dans les GP fait en sorte que l'obéissance devient un objectif des pratiques parentales dans les GP, comme dans cet extrait :

48. Refusez d'argumenter. Utilisez plutôt la technique du « Un, deux, pénalité ». Par exemple : Maman : « Je regrette, je ne peux pas te le permettre. » Fils : « Mais maman ! » Maman : « Je regrette, je ne peux pas te le permettre, 1. » Fils : « Mais pourquoi ? Tous mes amis y vont. » Maman : « Je regrette, je ne peux pas te le permettre, 2. » Fils : « Ah ! Tu ne comprends jamais rien. » Et il s'en va dans sa chambre. En général, comme il est entendu à l'avance qu'à la troisième fois il recevra une pénalité (lui retirer un jeu ou des permissions), il s'arrange pour l'éviter. Vous pouvez utiliser cet outil pour le dodo, les devoirs, la douche, etc. (Beaulieu)

Dans cet extrait (48), le parent peut mettre fin aux discussions en utilisant son pouvoir sur l'enfant, à travers la menace d'une « pénalité ». De plus, cette pratique va à l'inverse des nouvelles normes éducatives (écoute et explication) (voir la section 4.2.2). Plus encore, l'enfant est puni s'il argumente, bien que le locuteur parle de « pénalité » au lieu de punition. Si l'on se réfère à notre échelle de participation, les enfants ne sont ni écoutés ni encouragés à exprimer leur opinion. « L'adultisme » se présente ici dans le manque flagrant d'opportunités d'exercer leur agentivité et d'exprimer leur point de vue et par l'utilisation des punitions par les parents afin de s'assurer le contrôle des enfants.

16 Il existe plusieurs discours qui dénoncent une crise de l'autorité parentale. On peut aussi penser aux discours sur la figure de l'enfant-roi dénonçant l'incapacité des parents à dire non aux enfants.

Dans la plupart des GP, la désobéissance doit être corrigée :

49. Lorsque la règle imposée est essentielle au bien-être de l'enfant, comme l'heure du coucher, n'hésitez pas à maintenir vos exigences. (ii) Soyez persévérants sans être agressifs. (iii) Évitez toutefois de répéter sans cesse une consigne sans vous soucier de la faire respecter, car votre enfant conclura qu'il n'est pas nécessaire d'obéir. (Mieux -vivre)

Il est intéressant de se pencher sur les représentations des parents que le locuteur dessine à travers ce passage (49). Les phrases (ii) et (iii) dessinent deux représentations du parent opposé. Dans la phrase (ii), le parent est décrit comme pouvant être agressif et autoritaire tandis que dans la phrase (iii), le parent est décrit comme permissif et incohérent. À travers ces deux représentations du parent que ce GP critique, l'image du parent idéal apparaît comme étant un parent capable de faire respecter son autorité et ses règles, de manière ferme et cohérente. Cette autorité parentale bienveillante est en droit d'imposer une règle, puisque c'est pour le bien des enfants comme le terme « essentiel » le souligne. Il ne faut surtout pas que les enfants comprennent qu'ils ont le choix d'obéir, c'est pourquoi le parent doit réagir, même si ce GP ne spécifie pas comment le parent doit réagir. L'important est que le parent s'assure de se faire obéir par l'enfant, afin de rester l'autorité tandis que l'enfant reste dans une position de subordination.

Bref, l'autorité parentale est présentée dans la plupart des GP comme une autorité bienveillante, fondée sur le respect des enfants et sur l'écoute, sauf que l'écoute des enfants est superficielle et que leurs opinions ne sont pas prises en compte. L'autorité bienveillante serait basée sur des valeurs de respect, il serait alors légitime d'imposer aux enfants des ordres ou de les punir, parce que ce ne serait jamais arbitraire, mais toujours légitime et pour le bien des enfants. Ainsi, l'autorité bienveillante telle que décrite dans les GP permet de justifier des pratiques parentales de contrôle et le

pouvoir des parents sur les enfants. L'éducation des enfants est possible lorsque les parents détiennent une position d'autorité et que les enfants sont dans une position de subordination, sans contrôle et pouvoir afin d'avoir une influence dans leur socialisation.

4.4 La résistance des enfants

Les locuteurs des GP savent très bien que contrôler les enfants ne fonctionne pas toujours :

50. Même si votre enfant vous aime et qu'il dépend encore totalement de vous, il tient à revendiquer son indépendance. Toute situation dans laquelle vous tentez de contrôler le comportement de votre enfant est susceptible de déclencher chez lui un accès de colère. (Shore)

51. Il est normal que nos enfants remettent en cause certaines limites et veulent occasionnellement désobéir ou les tester à nouveau, mais c'est aussi notre rôle, comme parents, de leur rappeler ces limites ! (Vallières)

53. « Ne vous dégonflez pas simplement parce que votre enfant vous résiste. Votre persévérance viendra à bout de sa résistance. » (Wyckoff et Unell)

Dans l'extrait (50), les crises de colère sont interprétées comme le désir des enfants de vouloir le contrôle sur la situation, ce qu'ils n'ont pas étant donné que ce sont les parents qui décident des règles et des limites. Le locuteur affirme que les enfants font des crises afin de revendiquer leur indépendance, ainsi les parents ne doivent pas interpréter ces crises comme un geste envers eux. À l'extrait (51), le locuteur tente une approche similaire en affirmant qu'il est « normal » que les enfants résistent à

l'autorité parentale. Les enfants sont représentés comme actifs dans leur désobéissance, comme le souligne le verbe « vouloir ». Néanmoins, cette manifestation de l'agentivité des enfants est interprétée comme de la désobéissance. Ainsi, la seule manière dont l'agentivité des enfants est reconnue est dans une situation négative, laquelle doit être corrigée. Par ailleurs, le fait d'affirmer que cette résistance est « normale » néglige l'agentivité des enfants, puisque cela ne remet pas en question les pratiques parentales de contrôle. Dans l'extrait (52), la résistance des enfants est considérée comme de la désobéissance, pour rester crédible comme autorité, le parent doit alors continuer à exercer son contrôle pour gagner la lutte de pouvoir. Étant donné que les parents sont perçus comme mieux placés que les enfants pour déterminer ce qui est le meilleur pour eux, les enfants qui résistent vont donc à l'encontre de leur mieux-être. Également, la résistance des enfants montre qu'ils n'ont pas intériorisé les normes et les différentes attentes du parent. Dans ces circonstances, les parents doivent intervenir.

Nous avons vu que l'autonomie des enfants est limitée par les parents. Ainsi, leur opportunité d'exercer leur agentivité est contrôlée par les parents. Le contrôle des enfants comporte deux aspects principaux dans notre échantillon : le contrôle corporel et le contrôle émotionnel. Néanmoins, les enfants ne sont pas passifs dans cette relation éducative et ils mettent en œuvre des stratégies de résistance. Ces stratégies de résistance sont interprétées comme de la désobéissance, ce qui confirme aux parents le besoin d'exercer un contrôle plus important. Dans les GP, l'obéissance des enfants est importante. La relation de pouvoir est mise en évidence par l'importance du contrôle dans les GP. Cette relation de pouvoir est illustrée dans les GP dans la thématique de lutte de pouvoir entre les parents et les enfants. Dans le dernier chapitre de notre analyse, nous allons pousser plus loin en abordant la difficile reconnaissance du statut de personne des enfants dans les GP.

CHAPITRE V

ENTRE EFFICACITÉ ET ABUS TEXTUEL

Dans les chapitres précédents, nous avons relevé que les GP n'offrent pas beaucoup d'opportunités aux enfants afin d'exercer leur agentivité dans la relation éducative parent-enfant. Ainsi, la relation éducative parent-enfant telle que décrite dans les GP de notre échantillon légitime une relation de pouvoir asymétrique entre les parents et les enfants, dans laquelle les enfants sont perçus comme inférieurs aux parents. Ce chapitre explore la reconnaissance du statut de personne des enfants dans les GP. En effet, la reconnaissance du statut de personne des enfants et la reconnaissance de son agentivité sont liées : le fait de considérer les enfants comme des êtres incomplets et passifs a permis de les exclure de la catégorie de personne (Pilcher, 1995). Ainsi, le manque d'opportunité pour les enfants d'exercer leur agentivité peut s'expliquer par une reconnaissance défailante de leur statut de personne dans la relation éducative parent-enfant. Dans les GP de notre échantillon, les pratiques parentales correspondant aux nouvelles normes éducatives ne sont pas toujours avancées comme valeurs éducatives auxquelles les parents devraient souscrire, mais elles sont avancées pour des raisons pragmatiques, afin de régler des problèmes précis auxquels les parents peuvent faire face. Puis, nous approfondirons ce dernier point en regardant comment l'argumentation dans les GP mise souvent sur l'efficacité des pratiques plutôt que sur les impacts positifs sur les enfants. Cette stratégie discursive peut s'expliquer par le concept d'abus textuel (Saunders et Goddard, 2001). Finalement, nous montrerons comment le traitement des violences verbale et psychologique et le traitement de la punition corporelle correspondent à de l'abus textuel.

5.1 Les nouvelles normes éducatives dans les GP

Depuis la fin des années 1960, un nouveau style éducatif émerge et entraîne une démocratisation¹⁷ de la relation parent-enfant. Les nouvelles normes éducatives sont caractérisées par le respect de l'enfant et de sa personne, ce qui inclut une meilleure écoute, la valorisation de son indépendance, de son autonomie et une meilleure communication parent-enfant grâce au dialogue et à la négociation (Côté, et al, 2012 ; Ouellette, 2011 ; Déchaux, 2009 ; Gavarini. 2003). Néanmoins, cette vision démocratique est rarement présente dans les GP de notre échantillon dans sa totalité. Les locuteurs tentent, à l'exception de Gordon et de Dumesnil, de prendre quelques avancées de l'éducation démocratique et de les insérer dans le cadre d'une éducation à tendance plus traditionnelle. L'éducation, telle que décrite dans nos GP, fait peu de place à l'agentivité des enfants, limitant ainsi leur participation dans la vie familiale. Bref, certaines valeurs démocratiques peuvent être mobilisées à l'intérieur des GP, non pas en tant que valeurs éducatives fondamentales, mais dans l'objectif de régler des problèmes de comportement spécifiques des enfants.

5.1.1 La participation limitée des enfants

La participation des enfants dans leur socialisation est souvent très limitée à l'intérieur des GP. À l'exception de Gordon qui laisse une grande place aux enfants, la participation des enfants est vue de manière ponctuelle dans les autres GP. En effet, la participation des enfants est tolérée dans certaines situations, afin de gagner la

17 Nous définissons la démocratisation comme un processus, ainsi les relations parent-enfant se sont démocratisées depuis la décennie 1960, mais il existe toujours une relation de pouvoir asymétrique.

collaboration des enfants. Ainsi, les nouvelles normes éducatives démocratiques sont mobilisées pour obtenir la conformité des enfants aux normes parentales : 54. « On peut également lui proposer certains choix : cela lui donne alors l'occasion de prendre lui-même la décision et évite l'imposition, qui est souvent source de frustrations chez l'enfant en quête d'autonomie. » (Vallières). Dans cet extrait (54), la participation des enfants passe à travers les choix que les parents leur offrent afin d'éviter des crises. Par ailleurs, la participation des enfants est justifiée par le fait que les enfants en quête d'autonomie trouvent l'imposition frustrante. Comme si le problème n'était pas l'imposition en soi, mais le désir de l'enfant d'être autonome. Cette participation ponctuelle revient souvent dans les GP, par exemple :

55. Aidez votre enfant à participer à sa toilette ou au changement de couches. Demandez-lui de vous apporter les objets qu'il peut transporter, en fonction de son âge, de son niveau d'aptitude et de sa capacité à suivre des instructions. Quand il prend son bain, laissez-le choisir son jouet ou sa serviette favorite, par exemple, afin de lui donner le sentiment qu'il a son mot à dire. (Wyckoff et Unell)

Le modèle unidirectionnel de socialisation est bien présent à travers l'utilisation de verbes qui présentent le parent comme actif : c'est le parent qui décide comment et quand l'enfant doit participer. Dans ces extraits (54, 55), nous voyons bien que la participation des enfants n'est pas encouragée pour favoriser le respect de l'enfant, mais bien d'éviter des crises et des conflits. Ainsi, la participation des enfants n'est pas conseillée dans les différents aspects de la vie des enfants, mais seulement sur certains éléments que le parent détermine. Dans les autres situations, c'est le parent qui a le plein contrôle de la situation. Il ne faut pas oublier que la participation des enfants est un processus, et ne doit pas être ponctuelle (Bureau international des droits des enfants, 2009). Dans les GP de notre échantillon, la participation des

enfants est limitée puisqu'elle n'est possible que lorsque le parent le décide et pour des situations spécifiques.

5.1.2 La négociation

Si le dialogue semble être encouragé, c'est pour expliquer aux enfants les règles et les limites. Il faut souligner que la négociation correspond au niveau quatre de notre échelle de participation, soit que l'enfant participe à la prise de décision. Comme la participation, la négociation est rarement conseillée dans les GP, sauf pour certaines situations. Voici deux extraits :

56. Essayez de faire des compromis avec votre enfant sur les questions comme l'endroit où vous changez sa couche (sur le canapé, debout) ou le moment où vous lui lavez les cheveux. Soyez flexible afin que votre enfant ne soit pas dérangé pendant qu'il joue, ne manque pas sa promenade favorite ou une émission de télévision que vous approuvez simplement parce que vous lui lavez les cheveux ou que vous voulez changer sa couche. (Wyckoff et Unell)

57. On peut également prévenir les crises en évitant la confrontation automatique. Même si vous n'êtes pas d'accord avec ce que votre enfant a dit ou fait, le « non » automatique n'est pas toujours la meilleure solution et peut devenir l'élément déclencheur d'une crise. Sans céder à toutes ses demandes, on peut négocier, faire diversion ou accéder, parfois, à quelques-unes d'entre elles *sous certaines conditions*. (Vallières)

Dans le premier extrait (56), le parent est actif dans la négociation, et non pas l'enfant, c'est-à-dire que le parent mène la négociation en devinant ce que l'enfant peut préférer. Dans le deuxième extrait (57), la négociation est vue comme une alternative à la confrontation automatique. Ce locuteur considère le fait de négocier et d'accéder sous certaines conditions comme deux choses différentes tandis que

négoier et accéder sous certaines conditions semblent pourtant être la même action. Néanmoins, la différence est peut-être que, dans la négociation, les enfants peuvent participer tandis que lorsque le parent accède, c'est selon ses termes sans que l'enfant décide ou participe à la résolution de conflit. Cette faible présence de la négociation comme pratique parentale s'explique par le rôle du parent comme autorité se devant de contrôler les enfants pour leur bien.

Les pratiques parentales avancées dans les GP, à l'exception de Gordon et de Dumesnil, font la part des choses entre les normes éducatives plus traditionnelles, comme l'autorité parentale et l'obéissance, et les normes éducatives plus démocratiques, comme la participation et la négociation. Dans cette section, il est clair que les normes éducatives plus démocratiques ne représentent pas des valeurs éducatives fondamentales de ces GP. Ces pratiques parentales ne sont pas avancées afin de respecter les enfants et de les laisser participer à leur socialisation, mais plutôt parce que ces pratiques vont être efficaces pour résoudre un conflit particulier.

5.2 L'argumentation par l'efficacité

Les GP ont une tendance à présenter leurs pratiques parentales comme efficaces, souvent dès la présentation du locuteur ou l'introduction, les locuteurs présentent leur méthode comme efficace, par exemple : 58. « Notre but est de montrer aux parents comment faire face aux problèmes de discipline d'une manière calme, cohérente et efficace, sans cris ni fessées. » (Wyckoff et Unell) Cette phrase semble faire référence aux parents qui seraient permissifs ou agressifs. Au contraire, Wyckoff et Unell

veulent discipliner les parents afin qu'ils deviennent efficaces dans leurs interventions avec leurs enfants. Cette tendance se retrouve particulièrement chez Gordon :

59. Je présente ici de nombreuses méthodes non violentes efficaces, applicables à la maison et à l'école. Elles augmenteront nettement votre efficacité globale face aux comportements inacceptables des jeunes. Elles remplaceront la discipline imposée par les adultes par une autodiscipline.

L'efficacité est mise en évidence, avec deux occurrences dans cet extrait. Plusieurs raisons peuvent être avancées afin d'expliquer l'importance mise dans les GP sur l'efficacité. De par son usage extensif à travers les GP, il est possible que cette stratégie discursive fasse partie du genre du discours du GP. Effectivement, le GP se présente comme un outil utile dans lequel les parents vont trouver des solutions à leurs problèmes, il est ainsi supposé orienté le parent à travers leur parentalité. Souvent, le contenu des GP est structuré autour d'une série de problèmes à laquelle le parent peut faire face, que ce soit l'heure du sommeil, la crise du non, etc. Ce faisant les parents s'attendent à trouver une solution claire et efficace à leurs problèmes. De plus, qualifier une pratique d'efficace ou d'inefficace n'apparaît pas normatif, c'est-à-dire que le locuteur ne juge pas les pratiques parentales selon qu'elle est bonne ou mauvaise à utiliser. En effet, les locuteurs des GP tentent de se présenter comme non normatifs ; cela fait souvent partie d'une construction d'un ethos partageant le savoir avec le parent. Cela peut s'expliquer par le fait que les locuteurs tentent de ne pas juger leurs allocutaires, soient les parents, par exemple :

60. Au cours de mes recherches sur la discipline, j'ai constaté qu'en société, nous employons des stratégies inefficaces pour réduire les comportements autodestructeurs et inacceptables des jeunes : alcoolisme, tabagisme, toxicomanie, délinquance, abandon des études, conduite en état d'ébriété, vandalisme et autres formes de violence, grossesses précoces, viol, suicide. La fréquence croissante de ces comportements prouve sans nul doute que nos

méthodes disciplinaires traditionnelles, tant à la maison qu'à l'école, sont inefficaces. En fait, elles pourraient bien être davantage la cause de ces comportements que leur remède. (Gordon)

Gordon s'oppose fortement aux pratiques de contrôle, mais il ne porte pas de jugement sur ces pratiques comme étant bonnes ou mauvaises, son jugement se porte exclusivement sur l'efficacité de celles-ci. L'utilisation du « nous » participe également dans cet extrait à ne pas juger le parent, puisque le « nous » met la faute sur la société et non sur les individus. Cependant, cette tendance peut comporter un préjudice pour les enfants, ce que Saunders et Goddard (2001) appellent l'abus textuel. Ils ont formé ce terme afin de comprendre pourquoi des attitudes contradictoires envers les enfants coexistent dans les discours, ainsi les adultes ont une attitude de compassion et de soucis, mais également d'indifférence et de mépris envers les enfants. Le concept d'abus textuel tente de comprendre la signification et l'impact du langage pour décrire les enfants et son influence sur les expériences des enfants. Les différents usages du langage peuvent dévaloriser et stéréotyper les enfants. L'abus textuel inclut différents usages du langage. L'abus textuel peut être l'utilisation du langage afin d'objectifier les enfants, par exemple Saunders et Goddard (2001) montrent que le déterminant « it », qui est le déterminant en anglais pour référer aux animaux et aux objets, peut être utilisé pour désigner les enfants. L'abus textuel se manifeste également par l'utilisation du langage qui minimise le sérieux des délits commis envers les enfants ou encore l'utilisation du langage afin de diminuer les enfants, par exemple, l'utilisation des termes « bambins » ou « gamins ». Nous pouvons parler d'abus textuel, puisque le fait de mettre l'accent sur l'efficacité des pratiques parentales peut faire perdre de vue la subjectivité des enfants et minimiser les mauvais traitements envers eux. À ce niveau, l'abus textuel est embryonnaire, mais il est encore plus frappant lorsque le locuteur aborde la punition corporelle et la violence psychologique.

La stratégie argumentative la plus courante dans notre échantillon passe à travers l'efficacité des pratiques parentales. Cette tendance lourde est intéressante, puisque ces mêmes locuteurs justifient la discipline pour le bien-être des enfants, mais ils ne vont pas justifier leurs pratiques parentales sur l'impact positif sur les enfants. Au contraire, ce qui est avancé, c'est que les pratiques parentales vont régler les problèmes des parents. Bien qu'il soit normal que les GP soient écrits pour les parents, il est tout de même frappant que le discours sur l'éducation des enfants ne considère pas leur point de vue. Ce qui semble renforcer l'idée que l'éducation des enfants soit adultocentrique, c'est-à-dire définie d'un point de vue adulte. Les adultes étant les individus ayant le plus de pouvoir et de prestige à l'intérieur de la structure sociale de l'âge définissent et structurent grandement l'enfance. Ainsi, les adultes peuvent définir quels comportements des enfants sont problématiques et imposer leurs solutions, tandis que les enfants ne peuvent pas se faire entendre et ont souvent très peu de place dans leur socialisation pour affecter celle-ci.

5.3 L'abus textuel et les violences dans les GP

5.3.1 La punition corporelle

Dans notre échantillon, la majorité des GP, à l'exception de Dumesnil, déconseille l'utilisation de la punition corporelle. Les justifications pour s'opposer à la punition corporelle sont multiples à travers notre échantillon, mais on peut les regrouper en deux catégories d'arguments. La première catégorie d'arguments concerne l'inefficacité de la punition corporelle et les problèmes qu'elle risque d'occasionner

au niveau comportemental. La deuxième catégorie d'arguments concerne l'impact de la punition corporelle sur les enfants qui reçoivent la fessée.

La première catégorie d'arguments, présente chez tous nos GP se positionnant contre la punition corporelle, est par rapport à son inefficacité. L'argument principal est le fait que les enfants qui ont reçu la punition corporelle vont apprendre à frapper à leur tour lorsqu'ils sont fâchés. Cette première catégorie d'arguments est souvent la première justification mise de l'avant dans les GP. En voici des exemples :

61. Certains psychologues affirment qu'il est *inefficace* et même nuisible d'imposer une discipline stricte et punitive aux enfants et aux jeunes. (Gordon)

62. Le fait de crier ou de frapper un enfant ne lui enseigne *jamais* à adopter le comportement souhaité, ce qui est pourtant la tâche première de l'éducation. (Wyckoff et Unell)

Dans la première citation (61), le locuteur ne prend pas en charge son énoncé. En effet, le recours au discours indirect permet de suggérer ce que l'on pense sans s'en porter garant (Maingueneau, 1991a). Bien que le locuteur affirme l'effet potentiellement nuisible d'une discipline punitive, l'accent est mis sur le mot «inefficace» par l'utilisation de l'italique. Le deuxième extrait (62) met l'accent sur l'inefficacité de la punition corporelle en soulignant bien que cela va à l'encontre de l'objectif de l'éducation. En voici un autre exemple :

63. (i) Il enregistre que, quand on est en colère on frappe, et un plus petit que soi. (ii) Qui plus est, il peut en venir à se méfier de ses parents. (iii) Les études démontrent que les enfants qui sont frappés ne deviennent pas plus obéissants, mais plus hypocrites et plus sournois : ils apprennent à ne pas se faire

prendre ! L'enfant battu grandit avec un degré élevé d'agitation et de nervosité qui lui nuit dans ses apprentissages scolaires et dans ses relations sociales.
(Beaulieu)

Les arguments (i) et (iii) portent sur l'efficacité de la punition corporelle, soit le fait que les enfants vont apprendre à frapper à leur tour lorsqu'ils sont fâchés et qu'ils vont apprendre à ne pas se faire prendre. Ainsi, la punition corporelle n'a aucune valeur éducative, puisque les enfants n'intériorisent pas les règles. L'argument (ii) ne rentre pas nécessairement dans aucune catégorie des arguments, c'est une conséquence que parents et enfants vont vivre. Finalement, l'argument (iv) énumère certaines conséquences sur la vie des enfants, mais ce sont surtout des conséquences comportementales et sociales alentour de la future vie scolaire des enfants.

La deuxième catégorie d'arguments porte sur l'impact de la punition corporelle sur les enfants. Ces arguments varient grandement dans les différents GP et ils sont souvent mobilisés après ceux de la première catégorie. Plusieurs notent le risque que les enfants aient peur, d'autres soulignent les risques sur le développement social et affectif des enfants. Un locuteur relève le caractère humiliant de la punition corporelle pour l'enfant tandis qu'un autre affirme que la punition corporelle atteint l'intégrité physique. Si certains locuteurs soulignent certaines conséquences sociales ou affectives que vivent les enfants, ils n'abordent que très peu le vécu subjectif. Voici le dernier argument que Wyckoff et Unell présentent :

64. Le message *premier* véhiculé par des parents qui crient ou frappent est que les adultes, plus forts et plus grands, peuvent, s'ils sont mécontents, contraindre, terroriser ou faire souffrir. Le fait de se sentir victime et sans défense face à une personne plus grande et plus forte fait naître chez l'enfant crainte et anxiété, et peut même le pousser à avoir recours à la violence s'il se sent contrarié.

Dans cet extrait (64), le locuteur affirme que la punition corporelle peut faire peur aux enfants. L'effet de la punition corporelle sur les enfants et son caractère violent sont relevés, mais ces arguments sont listés après ceux de l'inefficacité. D'ailleurs, il ne reconnaît pas non plus la punition corporelle comme une atteinte à l'intégrité physique des enfants.

Seule Shore émet un jugement axiologique sur la punition corporelle :

65. (i) Pourquoi refuser la fessée ? (ii) D'abord et avant tout, peut-être parce qu'elle est tout simplement mauvaise. (iii) Administrer la fessée à un enfant, selon les spécialistes, est tout aussi condamnable que de frapper un adulte. (iv) Dans notre société, il n'est plus admis que l'employeur ait le droit de frapper ses employés ou que l'homme ait le droit de battre sa femme. (v) Alors, de quel droit un parent aurait-il la permission de frapper l'enfant qu'il aime, qui de surcroît est plus vulnérable que l'adulte ?

En affirmant que la punition corporelle est « tout simplement mauvaise », Shore émet un jugement de valeur direct sur la fessée. Son interdiction d'utiliser la punition corporelle est basée sur un jugement axiologique, soit le fait qu'il n'est pas différent de frapper un adulte d'un enfant. Si l'un est « condamnable », le deuxième devrait l'être tout autant, voir plus puisque le locuteur souligne leur vulnérabilité. Dans cet extrait (65), les enfants sont considérés comme des personnes au même titre qu'un adulte : leur intégrité physique est tout aussi importante que celle des adultes, ce pour quoi il est condamnable de les frapper. Dans le chapitre 3, nous avons souligné l'importance dans les GP de protéger les enfants étant donné leur représentation comme dépendants et vulnérables. Shore mobilise cette représentation des enfants comme vulnérables afin d'amener son allocutaire à sa conclusion, soit que la fessée est mauvaise. Par ailleurs, dans la phrase interrogative (v), le locuteur fait appel au pathos avec la formule « l'enfant qu'il aime ». Cet appel au pathos clôt son

raisonnement sur la punition corporelle, en faisant un parallèle entre le droit que certains groupes de personnes (hommes, employeurs) ont déjà eu de frapper un autre groupe de personnes (femmes, employés). Toutes ces stratégies discursives, l'appel au pathos, la représentation des enfants comme vulnérables et la phrase interrogative semblent marquer l'incongruité du droit des parents de frapper leur enfant. En effet, s'il n'est plus légal de frapper un autre adulte, il semble tout aussi légitime que ce soit illégal de frapper un enfant.

Par ailleurs, certains locuteurs décident d'introduire le sujet en l'abordant du point de vue du parent, ce qui peut renforcer l'abus textuel, comme dans ce passage : 66. « On a tous eu, un jour ou l'autre comme parent, envie de donner une tape à notre enfant. » (Vallières) Cette tendance s'explique par le fait que les GP s'adressent aux parents, ainsi partager le point de vue du parent peut permettre de les faire adhérer plus facilement à son point de vue. Néanmoins, le fait que les locuteurs ne considèrent pas la punition corporelle comme une atteinte directe à l'intégrité physique des enfants vient diminuer le préjudice vécu des enfants. Cette diminution du préjudice vécu par les enfants est aussi présente par l'utilisation du terme « tape » au lieu de « frapper ».

L'abus textuel est souvent présent lorsque les locuteurs abordent la punition corporelle, puisque les arguments sur les effets affectifs ou psychologiques sont habituellement des arguments d'appoints. Par ailleurs, seul un locuteur prend une position axiologique face à la punition corporelle. Cet abus textuel semble faire partie d'une stratégie discursive. En effet, les locuteurs qui ne considèrent pas la punition corporelle comme une atteinte directe à l'intégrité physique des enfants se représentent probablement son allocutaire comme un parent qui peut, à l'occasion ou régulièrement, utiliser la punition corporelle. Ainsi, pour amener celui-ci à changer d'opinion sur l'usage de la punition corporelle, les arguments pragmatiques peuvent

avoir un impact persuasif plus important. En effet, en n'affirmant pas simplement que la punition corporelle est mauvaise, le locuteur ne culpabilise pas le parent et porte un jugement seulement sur l'efficacité de cette pratique.

5.3.2 La violence verbale et la violence psychologique

La plupart des GP abordent la problématique des violences verbale et psychologique, mais elles sont traitées d'une manière différente de la punition corporelle. La punition corporelle est souvent traitée dans une section ou un chapitre désigné tandis que la violence verbale et psychologique est souvent traitée à l'intérieur d'une autre section ou chapitre. Aussi, la plupart des GP de notre échantillon ne reconnaissent pas ces actes de violences comme telles. Seule Shore reconnaît la violence verbale comme aussi préjudiciable pour les enfants que la punition corporelle. De plus, Shore considère l'impact affectif des enfants avant d'aborder le fait que la violence verbale risque d'exacerber les comportements considérés comme inacceptables aux yeux du parent.

Dans les autres GP, la violence verbale et psychologique n'est pas reconnue comme telle, par exemple :

67. Des règles trop rigides et imposées dans un climat constamment négatif (sans respect, avec dénigrement ou même avec violence verbale ou physique) peuvent nuire à l'épanouissement de notre enfant, le brimer et sérieusement hypothéquer son estime de soi. [...] Éduquer un enfant n'est pas synonyme de « dressage », mais fait plutôt référence à l'apprentissage de la vie. (Vallières)

Dans cet extrait (67), la violence verbale diffère du dénigrement, pourtant l'article 38c de la *Loi de la protection de la jeunesse* fait rentrer le dénigrement dans le mauvais traitement psychologique. C'est donc un exemple d'abus textuel étant donné que les préjudices envers les enfants sont minimisés. Bien que des conséquences affectives et développementales soient soulignées, les mauvais traitements psychologiques ne sont pas pris autant au sérieux que la punition corporelle qui est reconnue comme une violence à proscrire. Cette tendance à ne pas reconnaître la violence psychologique se retrouve chez d'autres locuteurs. En voici deux autres exemples tirés de Wyckoff et Unell :

68. Ne piquez pas de crise vous-même

Dites-vous : « Pourquoi ferais-je l'imbécile ? Je sais que j'avais une bonne raison de dire non. » Perdre votre sang-froid ne fera qu'encourager votre enfant à poursuivre le combat.

69. Ne rabaissez pas votre enfant

Ce n'est pas parce que votre enfant pique une crise qu'il est méchant. Ne dites pas : « Vilain garnement ! Tu n'as pas honte ? » Vous blesseriez son amour-propre.

Dans les deux cas (68, 69), il s'agit de violence verbale ou psychologique, mais le locuteur n'interprète pas ces actes comme de la violence, bien qu'ils les déconseillent. Dans le premier extrait (68), le locuteur ne déconseille pas les crises pour éviter la violence verbale, mais afin que le parent garde sa crédibilité. Le parent est vu comme un expert, comme celui qui peut déterminer ce que l'enfant a le droit de faire ou non. Le parent a un pouvoir sur l'enfant, mais celui-ci ne reçoit pas passivement ce pouvoir, vu qu'il « combat » celui-ci. Ainsi, le locuteur conseille au parent de garder son calme afin de diminuer la lutte de pouvoir. En effet, si le parent se met en colère,

il montre à l'enfant que celui-ci peut l'affecter. Dans le deuxième extrait (69), la violence psychologique n'est pas reconnue, bien que la conséquence soit soulignée. Cet abus textuel est également présent dans le Mieux vivre, par exemple :

70. Pour que les règles aident votre enfant à adopter de bons comportements, adressez-lui plus de félicitations que de reproches. Consacrez plus de temps et d'énergie à l'encourager qu'à le disputer. Travailler à orienter ses comportements vers ce qui est bien et acceptable donne de meilleurs résultats que lui reprocher constamment ce qu'il fait de mal.

Encore une fois, l'efficacité de la méthode est mise de l'avant au détriment des impacts négatifs sur l'enfant. Ainsi, même le guide officiel du gouvernement du Québec ne semble pas reconnaître les violences verbales et psychologiques envers les enfants à l'intérieur de la relation éducative parent-enfant.

Le traitement des violences verbale et psychologique dans les GP relève de l'abus textuel, puisque celles-ci ne sont souvent pas reconnues comme des actes de violence. Ceci peut s'expliquer par le fait que c'est une forme de violence courante : c'est 80 % des enfants québécois qui ont connu un épisode de violence psychologique en 2012 (Clément et al, 2013). Ainsi, l'abus textuel participe à une stratégie discursive servant à ne pas culpabiliser les parents et, en même temps, donne la possibilité au locuteur de faire passer leur message. Si cette stratégie discursive relève de l'abus textuel, elle ne dessine pas pour autant une image positive du parent. En effet, les locuteurs qui décident de ne pas reconnaître la violence verbale et psychologique construisent une représentation du parent comme celui qui est plus soucieux de son ego de parent que du bien-être de son enfant. Ainsi, les locuteurs des GP se représentent les parents, comme plus soucieux de s'identifier comme un « bon parent » que de réellement prendre conscience du danger de certaines pratiques parentales. En même temps, l'abus textuel montre qu'il est difficile de pleinement considérer les enfants comme

des personnes à l'intérieur de la relation éducative parent-enfant. En effet, la difficulté à reconnaître les violences envers les enfants montre que l'intégrité physique et psychologique des enfants n'est pas prise au sérieux comme le sont celles des adultes. De plus, l'abus textuel, s'intéressant à la dimension du pouvoir dans le langage, permet de comprendre comment certains mécanismes discursifs participent à l'« adultism ». Si l'« adultism » est justifié par une série de représentations, l'abus textuel met en lumière comment l'« adultism » peut également influencer la manière dont on parle des enfants. En d'autres mots, les conditions de production du discours des GP peuvent être influencées par l'« adultism », et le concept d'abus textuel permet d'éclairer la façon dont ces conditions de productions transparaissent dans l'utilisation du langage.

Pour résumer, les GP ont de la difficulté à reconnaître les enfants comme acteurs sociaux. Ainsi, les valeurs éducatives démocratiques sont mobilisées de manière ponctuelle et ne représentent pas un idéal éducatif. Les GP mettent l'accent sur l'efficacité de leurs pratiques parentales au lieu de mettre l'accent sur leurs impacts sur l'enfant. Cela nous a conduits à explorer la possibilité d'un abus textuel à l'intérieur des GP. L'abus textuel est plus apparent dans le traitement de la punition corporelle et dans le traitement des violences verbales et psychologiques. Dans ce dernier cas, les locuteurs abordent des actes de violence comme le dénigrement, mais sans jamais les reconnaître comme une forme de violence. Bref, il semble alors que les GP ne prennent pas toujours à considération les enfants comme des personnes et utilisent des stratégies discursives qui peuvent minimiser les préjudices envers les enfants, comme la violence physique et la violence psychologique.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, notre objet d'étude est la représentation de l'agentivité des enfants à l'intérieur de la relation éducative dans les GP. L'étude des représentations est importante étant donné que celles-ci orientent les pratiques. Notre premier objectif était d'identifier les différentes représentations de l'agentivité des enfants. Notre deuxième objectif était d'analyser les rôles discursifs de ces représentations à l'intérieur des GP. Nous avons réalisé ces objectifs à l'aide d'une analyse argumentative et énonciative du discours. Deux pistes de recherche ont guidé notre travail. Premièrement, les GP représentent les enfants de manière passive. Deuxièmement, malgré un adoucissement des pratiques parentales, il existe encore un rapport hiérarchique inégalitaire dans la relation parent-enfant justifié par des représentations des enfants comme des êtres passifs.

Notre mémoire s'inscrit à l'intérieur de la « nouvelle » sociologie de l'enfance, celle-ci part du postulat que les enfants sont des acteurs sociaux. Ce postulat de base permet de critiquer l'approche conventionnelle de la socialisation des enfants, laquelle considère les enfants comme passifs (Qvortrup et al., 2009). Néanmoins, cette représentation des enfants comme des acteurs sociaux n'est pas répandue dans les différentes sphères de la vie sociale et le point de vue des enfants est souvent négligé (Covell et Howe, 2001; Mayall 2000). De plus, bien que la position des enfants à l'intérieur de la famille soit rarement vue comme problématique, les enfants vivent différentes formes de violence à l'intérieur de la famille, les formes mineures étant plus nombreuses (Clément et al., 2013). Pour notre analyse, nous cherchions à savoir quelles sont les représentations de l'agentivité des enfants à l'intérieur des

discours dans les GP afin de mieux comprendre leur statut social à l'intérieur de la société. Nous avons choisi les GP puisqu'ils représentent les normes éducatives acceptables dans la société et qu'ils accompagnent un bon nombre de nouveaux parents (von Münchow, 2011 ; Ramos et Youngclarke, 2006).

Nous avons défini notre notion d'agentivité dans une perspective développementale, soit comme une capacité se développant tout au long du parcours de vie (Baker, 2013 ; Stern, 1989). On peut définir brièvement l'agentivité comme le fait de se sentir l'auteur de ses actions, la capacité de prédire leurs conséquences et la construction d'un récit de vie et de construire du sens de la réalité.

Nous avons choisi de nous intéresser à la relation de pouvoir à l'intérieur de la relation éducative parent-enfant. Pour ce faire, nous avons mobilisé le concept de structure sociale de l'âge, dans laquelle les catégories « enfance » et « vie adulte » ont des pouvoirs, des ressources, du prestige différents (Hockey et James, 1993 ; Pilcher, 1995). Dans notre société actuelle, les adultes ont typiquement un pouvoir sur les enfants, ce que nous appelons « adultism ». (Bell, cité dans Stewart, 2012 ; Ceaser, 2014). L'« adultism » est tout comportement et attitude basé sur les prémisses que les adultes sont meilleurs que les enfants, plus compétents et actifs, et ont le droit d'agir sur eux sans leur consentement (Bell, , cité dans Stewart 2012). De plus, l'« adultism » est un contrôle extrême que les adultes ont sur les jeunes (Ceaser 2014).

Nos pistes de recherches se sont révélées judicieuses, en effet nous avons trouvé des représentations négatives des enfants, comme passifs, vulnérables et incompetents, qui permettent de justifier le rapport hiérarchique entre parents et enfants. Plus encore, nous avons trouvé mot pour mot une rhétorique de la discipline pour le bien

des enfants, les parents étant perçus comme mieux placés pour déterminer le meilleur intérêt des enfants, ce qui correspond à ce que nous critiquons avec l'« adultism ». En d'autres mots, l'« adultism » n'est pas dissimulé dans les GP : il est vu comme évident et naturel que les parents puissent user de leur pouvoir sur les enfants. Ces représentations fournissent aussi la base au modèle de socialisation unidirectionnel : ce sont les parents qui sont actifs dans la relation éducative et les enfants devraient recevoir passivement leurs règles et leur enseignement. Tous les GP de notre échantillon à l'exception de Gordon adoptent ce modèle.

L'« adultism » permet de justifier les pratiques parentales de contrôle que les GP prescrivent. À travers ces pratiques de contrôles ressortent une thématique de lutte de pouvoir dans plusieurs GP, celle-ci joue un rôle dans la justification de l'autorité parentale. Ainsi, la relation parent-enfant n'est pas démocratique, puisque les places hiérarchiques sont toujours importantes. Conséquemment, l'obéissance reste un objectif de l'éducation ce qui affecte les opportunités des enfants d'exercer leur agentivité.

Finalement, nous avons été surpris par l'importance mise sur l'efficacité des pratiques parentales comme stratégies argumentatives à l'intérieur des GP. Ainsi, l'efficacité d'une pratique parentale est mise de l'avant au détriment des impacts positifs sur les enfants. La notion d'abus textuel permet selon nous d'expliquer cette tendance. L'abus textuel est une notion de Saunders et Goddard (2001) afin de comprendre les différents moyens linguistiques afin de rabaisser les enfants, de les diminuer, de les objectifier et de minimiser leurs préjudices. Nous avons exploré ce concept en profondeur en analysant comment la punition corporelle et les violences verbale et psychologique sont traitées dans les GP. La majorité de notre échantillon, à

l'exception de Dumesnil, proscrit l'utilisation de la punition corporelle. Néanmoins, c'est son inefficacité qui est mise de l'avant afin de justifier cette interdiction et ce n'est que par la suite que les locuteurs vont lister les effets négatifs sur les enfants. L'abus textuel est encore plus important dans le traitement des violences verbales et psychologiques, puisque celles-ci ne sont pas reconnues comme de la violence dans la majorité de notre échantillon.

Bien entendu, notre analyse s'est effectuée sur un très court échantillon, nous ne pouvons donc pas généraliser nos résultats. Néanmoins, nos résultats semblent tout de même pertinents puisque la plupart de nos GP de notre échantillon, à l'exception de Dumesnil et de Gordon, partagent des similitudes entre eux et avec le Mieux vivre, le guide produit par le gouvernement du Québec. De plus, pour avoir un tableau complet de la relation éducative parent-enfant, il serait intéressant d'étudier également les représentations des parents à l'intérieur des GP. En effet, les parents et les enfants se définissent mutuellement ; de la sorte, si les enfants sont décrits comme passifs, les parents sont décrits comme actifs, ainsi, tout le poids de la socialisation est porté par les parents. Toutefois, des représentations négatives des parents sont aussi présentes. Nous avons soulevé que les locuteurs font attention afin de ne pas culpabiliser les parents, l'image qu'ils font des parents est alors une image du parent plus soucieux de son image positive comme parent que du bien-être de son enfant.

Notre travail a permis d'éclairer la relation de pouvoir dans la relation éducative parent-enfant telle que décrite dans les GP, plus précisément nous avons pu mettre en lumière le rôle des représentations de l'agentivité des enfants afin de justifier un rapport hiérarchique et inégalitaire entre parent et enfant. À l'intérieur des GP, les enfants sont souvent représentés comme inférieurs aux adultes, passifs, incompetents

et capricieux, permettant de justifier des pratiques de contrôle et l'autorité parentale. L'agentivité des enfants est rarement reconnue, leur rôle dans leur socialisation se limite à recevoir les enseignements du parent et à respecter les limites et les règles. Toutefois, les GP reconnaissent une certaine agentivité aux enfants. En effet, à l'intérieur des GP de notre échantillon, les enfants sont représentés comme résistants à l'autorité des parents. Ce n'est pas simplement que l'agentivité des enfants n'est pas reconnue, mais que celle-ci est perçue de manière négative dans la relation éducative parent-enfant. Notre travail a permis d'éclairer la position sociale des enfants à l'intérieur de la structure sociale de l'âge. En effet, les travaux sur l'« adultism », comparativement aux études sur le genre, sur les classes sociales ou le racisme, sont encore très peu nombreux, particulièrement dans le monde universitaire francophone québécois. L'enfance ne semble toujours pas être un sujet légitime pour la sociologie, pourtant la socialisation des enfants est une des bases de la reproduction des sociétés. Dans cette perspective, il semble important de mieux comprendre comment la socialisation des enfants est structurée par la structure sociale de l'âge puisque celle-ci peut avoir un impact sur les opportunités des enfants de développer et d'exercer leur agentivité. Par ailleurs, la perspective de l'« adultism » semble être une voie fructueuse et importante, puisqu'il existe effectivement une probabilité que les enfants soient discriminés à l'intérieur de la structure sociale de l'âge. Dans les GP, les enfants sont décrits comme ayant très peu de voix et d'opportunités d'actions dans leur socialisation tandis que les parents peuvent user de différentes méthodes de contrôle (punition, récompense, droit et privilège, etc.) afin de maintenir leur pouvoir sur les enfants. De par leur statut de mineur, les enfants ont très peu de moyens sociaux, politiques et économiques afin de pouvoir attirer l'attention des adultes sur leurs injustices. Bref, en travaillant sur les représentations de l'agentivité des enfants, nous espérons avoir problématisé le statut social des enfants et ouvert une perspective intéressante pour d'autres travaux.

ANNEXE A

GRILLE DE LECTURE

1. Indices énonciatifs :

1.1 Marqueurs d'embrayage :

- Pronom personnel (je, tu, il/elle, vous, nous ils/elles)
- Déictiques spatiotemporels :
 - Démonstratifs (ça, ce, cela, etc)
 - Présentatifs (voici, voilà)
 - Éléments adverbiaux (ici, là-bas, près, loin, actuellement etc.)

1.2 Verbes

- Temps de verbes (impératif, futur, conditionnel, présent, etc.)
- Types de verbes (factif, déclaratif, performatif, statif)
- Modalité (expressive, déontique, épistémique)

1.3 Les modalisateurs

- Adverbe
- Conditionnel
- Terme subjectif
- Substantifs subjectifs

2. Indices organisationnels

2.1 Les connecteurs

3. Transtextualité¹⁸ :

- Intertextualité : présence effective d'un texte dans un autre (citation, plagiat, allusion)
- Paratextualité : relation d'un texte à sa périphérie (titre, préfaces, etc.)
- Métatextualité : commentaire sur d'autres textes.
- Architextualité : range le texte dans une taxinomie, dans une typologie de discours
- Hypertextualité : toute relation unissant un texte B à un texte antérieur, sans être celle du commentaire.

4. Indice argumentatif :

- 4.1 Interaction entre l'ethos, le pathos et le logos
- 4.2 Topos (garant)
- 4.3 Identification des thèses en présence

¹⁸ La transtextualité a été définie par G. Genette (Maingueneau, 1991a).

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J. (dir.). (2003). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.

Alanen, L. (1988). Rethinking childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53-67. Récupéré le 29 octobre 2014 de <http://asj.sagepub.com/content/31/1/53>

Alanen, L. et B. Mayall (dir.). (2001). *Conceptualizing child-adult relations*. New York: Routledge Falmer.

Amossy, R. (2002). How to do things with doxa : toward an analysis of argumentation in discourse. *Poetics Today*, 23(3), 465-486. <http://dx.doi.org/10.1215/03335372-23-3-465>

Amossy, R. (2008). Argumentation et analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires. *Argumentation et Analyse du Discours*. 1, « s.p ». Récupéré le 4 mai 2015 de <http://aad.revues.org/200>

Amossy, R. (2010). *L'argumentation dans le discours* (3^e éd.). Paris : Armand Colin Éditeur.

Amossy, R. (2011). Des sciences du langage aux sciences sociales: l'argumentation dans le discours. *A contrario*, 16(2), 10-25. Récupéré le 4 mai 2015 de www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-2-page-10.htm

Andersson, A.-K. (2007). The positive and negative rights of pre-natal organisms and infants/children in virtue of their potentiality for autonomous agency. *Forum*

philosophicum: International Journal of Philosophy, 12(2), 293-312. Récupéré le 16 novembre 2015 de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/docview/43240594?accountid=14719>

Authier, J. (1981). Paroles tenues à distance. [Chapitre de livre]. Dans B. Conein et al., *Matérialités discursives* (p.127-142). Lille : Presses Universitaires de Lille.

Badinter, E. (1981). *L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel — XVIIe-Xxe siècle*. Paris : Éditions Flammarion.

Baker, J. (2013). Children's agency, interests, and medical consent. *HEC Forum*, 25(4), 311-324. <http://dx.doi.org/10.1007/s10730-013-9226-0>

Boocock, S.S et K. A. Scott. (2005). *Kids in context: the sociological study of children and childhoods*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.

Bunge, M. (2003). Action. [Article de dictionnaire]. Dans M. Bunge, *Philosophical Dictionary* (p.9). New York : Prometheus Books.

Bureau international des droits des enfants. (2009). *Connaître les droits de l'enfant : comprendre la Convention relative aux droits de l'enfant au Québec*. Montréal : La Courte Échelle.

Cadolle, S. (2009). Les mutations de l'autorité familiale. *Les science de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, 42(3), 55-80. <http://dx.doi.org/10.3917/lstdle.423.0055>

Carpenter, C.H. (2011). Les universaux de la culture enfantine. [Chapitre de livre]. Dans A. Arleo et J. Delalande (dir.), *Cultures enfantines. Universalité et diversité* (p.45-57). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Ceaser, D. (2014). Unlearning adultism at Green Shoots : a reflexive ethnographic analysis of age inequality within an environmental education programme. *Ethnography and Education*, 9(2), 167-181.
<http://dx.doi.org/10.1080/17457823.2013.841083>

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter: de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le Français aujourd'hui*, 179(4), 21-36.
<http://dx.doi.org/10.3917/lfa.179.0021>

Checkoway, B. (1996). Adults as allies. *Partnerships/Community*, 38, « s.p ». Récupéré le 10 avril 2015 de
<http://digitalcommons.unomaha.edu/slcepartnerships/38>

Clément, M. et al. (2013). *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 2012. Les attitudes parentales et les pratiques familiales*. Québec : Institut de la statistique du Québec. Récupéré le 15 septembre 2014 de
<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/environnement-social/violence-familles/violence-familiale-2012.pdf>

Cliche, M.-A. (2007). *Maltraiter ou punir? La violence envers les enfants dans les familles québécoises 1850-1969*. Montréal: Boréal.

Comité sénatorial permanent des droits de la personne. (2007). *Les enfants : des citoyens sans voix. Mise en œuvre efficace des obligations internationales du Canada relatives aux droits des enfants*. Ottawa : l'auteur. Récupéré le 15 janvier 2015 de www.senate.senat.ca/rights-droits.asp

Corsaro, W.A. (2003). « *We're friends right?* » *Inside kids culture*. Washington : Joseph Henry Press.

Corsaro, W.A. (2011). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks : Pine Forge.

Côté, D. et al. (2012). Familles, sciences et normes juridiques : nouvelles régulations, *Nouvelles pratiques sociales*. 25(1),17-27. <http://dx.doi.org/10.7202/1017381ar>

Covell, K. et R.B. Howe. (2001). *The challenge of children's rights for Canada*. Waterloo : Ontario Wilfrid Laurier University Press.

Damon, J. (2005). Les fessées :une sanction à sanctionner? Une cause internationale. *Informations sociales*, 127(7), 104-109. Récupéré le 4 octobre 2014 de www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-7-page-104.htm

Dandurand, R. B. (1994). Pour une définition sociologique de l'enfance contemporaine : une conception élargie du parentage. *Cahiers québécois de démographie*, 23(2), 341-357. <http://dx.doi.org/10.7202/010175ar>

Danic, I. et al. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Déchaux, J.-H. (2009). *Sociologie de la famille*. Paris : La Découverte.

Directeurs de la protection de la jeunesse/Directeurs provinciaux. Association des centres jeunesse du Québec. (2011). *La violence change l'enfance*. Québec : l'auteur. Récupéré le 6 octobre 2014 de http://www.cjsaglac.ca/donnees/fichiers/1/bilan_dpj_2011.pdf.

Dolto, F. (1985). *La cause des enfants*. Paris: Robert Laffont.

Durning, P. (2006). *Éducation familiale: acteurs, processus et enjeux*, Paris: L'Harmattan.

Foucault, M. (2012). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.

Annie et Bob Franklin. (1990). Age and power. [Chapitre de livre]. Dans T. Jeffs et M. Smith (dir.), *Young people, inequality and youth work* (p.1-27). Basingtoke : Palgrave Macmillan.

Gavarini, L. (2003). L'enfant est-il un sujet? Évolution des représentations et des savoirs. [Chapitre de livre]. Dans D. Bass et al (dir.), *Mais où est donc passé l'enfant?* (p.49-63). Ramonville Saint-Agne : Érès.

Gee, J.P. (2011). *An introduction to discourse analysis: theory and method* (3^e éd.). New York : Routledge.

Gopnik, A. et Schulz, L. (2004). Mechanisms of theory formation in young children. *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (8), 371-377.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2004.06.005>

Gopnik, A. (2010). *Le bébé philosophe: ce que le psychisme des enfants nous apprend sur la vérité, l'amour et le sens de la vie*. Paris: Édition Le Pommier.

Greene, S. et D.Hogan. (2005). *Researching children's experience: methods and Approaches*. London: Thousand Oaks.

Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris: Presses Universitaire de France.

Guilbert, T. (2015). Autorité et évidence discursives. Autovalidation dans les éditoriaux et chroniques du *Point*. *Mots. Les langages du politique*, 107(1), « s.p ». Récupéré le 3 septembre 2015 de <http://mots.revues.org/21899>

Handel, G. et al. (2007). *Children and society: the sociology of children and childhood socialization*. Los Angeles: Roxbury Pub.

Harris, C. (1987). The individual and society: a processual approach. [Chapitre de livre]. Dans A. Bryman et al., *Rethinking the life cycle* (p.17-29). Basingstoke :The Macmillan Press LTD.

Hendrick, H. (2008). The child as a social actor in historical sources problems of identification and interpretation. [Chapitre de livre]. Dans P. Christensen et A. James, *Research with children: perspectives and practices* (2^e éd., p. 40-65), New York: Routledge.

Hockey, J. et James, A. (1993). *Growing up and growing old: ageing and dependency in the life course*. London : Sage publication.

Hood-Williams, J. (1990). Patriarchy for children: on the stability of power relations in children's lives. [Chapitre de livre]. Dans L. Chisholm et al. (dir.), *Childhood, youth and social change: a comparative perspective* (p. 155-171). London; New York: The Falmer Press.

Howe, R.B. et K. Covell. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(2), 91-102.
<http://dx.doi.org/10.1177/1746197910370724>

Hurstel, F. (2004). Quelles fonctions parentales d'autorité pour le jeune enfant? *Dialogue*, 165(3), 69 -77. <http://dx.doi.org/10.3917/dia.165.0069>

James, A. et A. Prout. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Bristol: The Falmer Press.

Joyal, R. (1999). *Les enfants, la société et l'État au Québec, 1608-1989. Jalons*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.

Joyal, R. (dir.) (2000). *L'évolution de la protection de l'enfance au Québec : entre surveillance et compassion. Des origines à nos jours*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Kertzer, D. (1983). Generation as a sociological problem. *Annual Reviews Sociological*, 9, 125-149. Récupéré le 10 avril 2015 de <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/stable/2946060>

Kertzer, D.I. et Keith, J. (dir.). (1984). *Age and anthropological theory*. London : Cornell University Press.

Kuczynski, L. et al. (1999). Psychology's child meets sociology's child: agency, influence and power in parent-child relationships. [Chapitre de livre]. Dans C.L. Shehan (dir.), *Through the eyes of the child: revisioning children as active agents of family life* (Vol. 1, p.21-52). Stamford : Jai Press.

Kutsar, D. et Warming, H. (dir.). (2014) *Children and non-discrimination : interdisciplinary textbook*. Tartu : University Press of Estonia.

Lang, M.-E. (2011). L'« agentivité sexuelle » des adolescentes et des jeunes femmes: une définition. *Recherches féministes*, 24(2), 189-209. <http://dx.doi.org/10.7202/1007759ar>

LeFrançois, B.A. (2013). Adultism. [Article de dictionnaire]. Dans T. Teo (dir.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (p.47-49). New York: Springer Reference. http://dx.doi.org/10.1007/SpringerReference_304657

Loi sur la Protection de la Jeunesse. (1984). RLRQ, c P-34.1, Art.38.c. Récupéré le 5 mai 2016 de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/P-34.1>

Maingueneau, D. (1991a). *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette.

Maingueneau, D. (1991b). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.

Matthews, S.H. (2007). A window on the new sociology of childhood. *Sociology Compass*, 1(1), 322- 334. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00001.x>

Maurel, O. (2012). *La violence éducative : un trou noir dans les sciences humaines*. Breuillet : Éditions Instant présent.

Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8 (3), 243- 259.
<http://dx.doi.org/0.1163/15718180020494640>

Mazière, F. (2005). *L'analyse du discours* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaire de France.

Micheli, R. (2007). Stratégies de crédibilisation de soi dans le discours parlementaire. *A contrario*, 5(1), 67-84. Récupéré le 15 novembre 2015 de
<http://www.cairn.info/revue-a-contrario-2007-1-page-67.htm>

Miller, A. (1984). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. (J. Étoré, trad.). Paris : Éditions Aubier Montaigne.

Mitchell, C. R. (2011). Human rights and health promotion : a Canada fit for children? *International Journal of Child., Youth and Family Studies*, 2(3-4), 510 -526.
<http://dx.doi.org/10.18357/ijcyfs23/420117761>

Mook, B. (2007). The changing nature of childhood : a metabletic study. *Collection du Cirp*, 1, 137-159. Récupéré le 28 décembre 2015 de
<http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/Collection%20vol.%201/8.Mook.pdf>

von Münchow, P. (2011). *Lorsque l'enfant paraît... Le discours des guides parentaux en France et en Allemagne*. Toulouse : Presses Universitaire du Mirail.

von Münchow, P. (2012). Élever l'enfant entre tradition et modernité: une analyse du discours contrastive de guides parentaux français et allemands. *Langage et société*, 139(1), 127-144. <http://dx.doi.org/10.3917/l.s.139.0127>

Närvänen, A. et E. Näsman. (2004). Childhood as generation or life phase? *Young : Nordic Journal of Youth Research*, 12(1), 71-91. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1177/1103308804039637>

Neveu, E. (1999). Pour en finir avec l'« enfantisme ». Retours sur enquêtes, *Réseaux*, 17(92-93), 175-201. Récupéré le 7 décembre 2014 de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_07517971_1999_num_17_92_2119

Ouellette, F-R. (2011). Enjeu familial et redéfinitions de la famille. *Enfances, Familles, Générations*, 15, 1-9. <http://dx.doi.org/10.7202/1008142ar>

Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, L. (1988). *Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique* (5^e éd.). Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

Pilcher, J.(1995). *Age and generation in modern Britain*. Oxford : Oxford University Press.

Plantin, C. (2005). *L'argumentation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Prout, A. (dir.). (2000). *The Body, childhood and society*. Basingstoke: Macmillan.

Qvortrup, J. (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.

Qvortrup, J, et al. (2009). *The palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Ramos, K.D. et Youngclarke, D.M. (2006). Parenting advice books about child sleep : cosleeping and crying it out. *SLEEP*, 29(12), 1616-1623. Récupéré le 22 août 2016 de <http://www.journalsleep.org/articles/291212.pdf>

Renier J. et H. Schrod. (2008). L'enfant-roi et sa famille, l'enfant-tyran et sa famille, leurs environnements. *Thérapie familiale*, 29(1), 103-118. <http://dx.doi.org/10.3917/tf.081.0103>

Reynaert, D. et al. (2009). A review of children's rights literature since the adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood*, 16(4), 518-534. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568209344270>

Riley, M.W. et al. (1972). *Aging and society: a sociology of age stratification*. New York : Russel Sage Foundation.

Riley, M.W. (1987). On the significance of age in sociology. *American Sociological Review*, 52(1), 1-14. Récupéré le 11 avril 2015 de <http://www.jstor.org/stable/2095388>

Roche, J.(1999). Children : rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6(4), 475-493. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568299006004006>

Rosenak, J. (1982). Should children be subject to paternalistic restrictions on their libertis? *Journal of Philosophy of Education*, 16 (1), 89-96. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.1982.tb00599.x>

Ryder, N. B.(1965). The cohort as a concept in the study of social change. *American Sociological Review*, 30(6), 843-861. Récupéré le 11 avril 2015 de <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/stable/2090964>

Saarni, C. (2011). Emotional Development in Childhood. Dans *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Récupéré le 22 août 2016 de <http://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-development-childhood>

Sarfati, G.-E. (1997). *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Éditions Nathan.

Saunders, B.J. et Goddard, C. (2001). The textual abuse of childhood in the English speaking world: the contribution of language to the denial of children's rights. *Childhood*, 8(4), 443 -462. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568201008004003>

Schirm, S. et P. Vallant. (2004). *La représentation des enfants en matière familiale: leurs droits, leur avenir*. Cowansville : Éditions Yvon Blais.

Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours : l'exemple de l'allocation d'un dirigeant d'entreprise publique. *Revue française de gestion*, 211(2), 29–45. Récupéré le 15 novembre 2015 de <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2011-2-page-29.htm>

Shorter, E. (1981). *Naissance de la famille moderne*, Paris : Éditions du Seuil.

de Singly, F. (2004). *Enfants adultes: vers une égalité de statuts?* Paris : Encyclopaedia universalis.

Sirota, R. (dir.). (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Stern, D.N. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson: une perspective psychanalytique et développementale*. Paris: Presses Universitaires de France.

Stewart, T. (2012). Adultism : discrimination by another name. [Chapitre de livre]. Dans A.P. Jackson et al, *The 21st-Century Black librarian in America* (p.75 -78). Lanham : The Scarecrow Press, Inc.

Thomas, N. et B. Percy-Smith. (2012). It's about changing services and building relationships': evaluating the development of children in care councils. *Child & Family Social Work*, 17(4), 487-496.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2206.2011.00806.x>

Tiboris, M. (2014). Blaming the kids: children's agency and diminished responsibility. *Journal of Applied Philosophy*, 31(1), 77-90.
<http://dx.doi.org/10.1111/japp.12046>

Turmel, A. (2013). *Une sociologie historique de l'enfance. Pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique*. Québec : Presses de l' Université Laval.

Uhlenberf, P. (1978). Changing configurations of the life course. [Chapitre de livre]. Dans T.K. Hareven, *Transitions : the family and the life course in historical perspective* (p.65 -97). New York : Academic Press.

Unicef. (2015, 20 janvier). *Le Gouvernement de la Somalie ratifie la Convention relative aux droits de l'enfant*. Récupéré le 15 février 2017 de <http://www.unicef.lu/node/1182>

Weber, M. (2015). *La domination*. (I. Kalinowski, trad.). Paris: La Découverte.

Young-Bruehl, E. (2012). *Childism : confronting prejudice against children*. New Haven : Yale Universety Press.

Les guides parentaux à l'étude :

Institut national de santé publique.(2015). *Mieux vivre avec notre enfant de la grossesse à deux ans*. Rédigé par N. Doré et D. Le Hénaff. Québec : L'auteur. Récupéré le 20 septembre 2015 de https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/MV2015_Guide.pdf

Vallières, S. (2008). *Les psy-trucs : pour les enfants de 0 à 3 ans*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.

Vallières, S. (2009). *Les psy-trucs : pour les enfants de 3 à 6 ans*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.

Wyckoff J. et B.C. Unell.(2005). *Se faire obéir des enfants sans frapper et sans crier* (2^e éd.). Montréal : Éditions de l'Homme.

Gordon, T. (2003). *Éduquer sans punir : apprendre l'autodiscipline aux enfants*. (L.Drolet, trad.). Montréal : Éditions de l'Homme.

Beaulieu, D. (2010). *100 trucs pour améliorer vos relations avec les enfants*. Montréal : Éditions Québecor.

Dumesnil, F. (2003). *Parent responsable, enfant équilibré*. Montréal: Éditions de l'Homme.

Shore, P. (2002). *Apprendre la discipline à votre enfant* (R. Roy, trad.). Outremont : Éditions du Trécarré.